

Universidade do Minho
Instituto de Educação e Psicologia

**“Ler bem para aprender melhor”:
um estudo exploratório de intervenção no âmbito
da descodificação leitora**

Marta Flora Almeida Dias Ribeiro

Abril de 2005

Braga

Dissertação apresentada ao Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho para as provas de Mestrado em Psicologia, na área de especialização em Psicologia Escolar, sob a orientação da Professora Doutora Maria Iolanda Silva Ribeiro.

RESUMO

As investigações realizadas no âmbito da leitura têm proliferado de uma forma muito significativa nas últimas décadas. O interesse por esta competência deve-se ao facto da leitura assumir um papel determinante na aprendizagem e no sucesso escolar e profissional. A leitura é considerada como uma ferramenta insubstituível que permite aos sujeitos leitores aceder a um conjunto de experiências e conhecimentos. Desta forma e dada a importância que lhe é atribuída é crucial conhecer e compreender os seus modelos de aquisição, os processos que lhe são subjacentes, as componentes que a constituem, bem como as metodologias de ensino, como forma de poderem desenvolver uma actuação mais consciente, informada e adequada aos alunos. Apesar desta realidade, continua-se a verificar, que as dificuldades sentidas na leitura continuam a ser uma das principais razões das retenções no 1º Ciclo e do encaminhamento dos alunos para os Serviços de Psicologia e Orientação.

O insucesso na aquisição da leitura influencia, por vezes de uma forma decisiva, a aprendizagem noutras áreas disciplinares, para as quais o domínio desta competência é essencial. Por esta razão pode condicionar o percurso escolar do aluno e desencadear um conjunto de consequências negativas, como o desinvestimento face à aprendizagem, problemas comportamentais e afectivos. Desta forma, afigura-se como fundamental que estas situações sejam alvo de uma sinalização e avaliação adequadas e atempadas, com o intuito de se desenvolverem planos de intervenção eficazes. Sabe-se, aliás, que um dos factores determinantes desta eficácia é a precocidade da intervenção.

Neste estudo procurou-se construir e avaliar a eficácia dum programa de intervenção para alunos do 3º ano de escolaridade com dificuldades ao nível da descodificação leitora (velocidade e acuidade leitora). O programa foi aplicado a um grupo de 6 alunos, durante 21 sessões. A nível metodológico optou-se por efectuar um estudo de caso. Uma apreciação de cariz qualitativo efectuada pela professora titular e pela psicóloga que aplicou o programa indicaram a ocorrência de mudanças positivas quer nas variáveis objecto de treino quer nos comportamentos dos alunos. Na avaliação quantitativa dos efeitos do programa foram considerados os resultados obtidos pelos alunos em três variáveis: velocidade, acuidade e compreensão leitora. No tratamento estatístico recorreu-se à análise de variância para medidas repetidas e ao teste não paramétrico de Wilcoxon. Os resultados obtidos mostraram ganhos significativos em todas as variáveis. Os dados mostraram igualmente que estes ganhos não eram iguais para todos os sujeitos.

ABSTRACT

During the last past decades, the investigations about reading have been numerous. We owe the interest from this competence to the fact that reading has a very important role when we talk about learning and both scholar and professional success. Reading is considered as an irreplaceable instrument that allows the readers to get a whole set of experiments and knowledge. According to the importance we are attributing reading, it is crucial to know and to understand its models of acquisition, the processes that are inherent to it and the several components, as well as the teaching methodologies, so that we can develop a more conscientious, informed and fit attitude towards our pupils. Though we are all aware of the reality, we still sense that reading difficulties are one of the main reasons to in success in the First Cycle as well as the reason to enrol the pupils on the Psychology and Orientation Services.

The lack of the reading competency strongly influences the learning on other subjects that need this competency, so that it can draw barriers to the pupil's scholarship and blossom some negative consequences (lack of interest on learning, behaviour and emotional problems). So, it is absolutely fundamental to detect and evaluate in a short period of time all these situations to develop the necessary answers. We know that precocious detections are a way to efficiency.

Our study builds and evaluates the efficiency of a program of intervention to a third year pupils that had difficulty of reading decoding (speed and sharpness). The program was done with a group of six pupils during twenty-one sessions. Methodologically, we chose to do a case study. A qualitative analysis, made by the pupils' school teacher and by the psychologist that applied the program, indicated the occurrence of positive changes both in the object of training variables, and in students' behaviour. In the quantitative analysis of the program effects, three variables were considered: velocity, accuracy and comprehension. In statistic analysis, general linear models for repeated measures and Wilcoxon tests were used. The results obtained showed substantial gains in all variables. It also showed that these gains were not equal for all subjects.

AGRADECIMENTOS

“O guerreiro da luz contempla as duas colunas que estão ao lado da porta que se pretende abrir. Uma chama-se Medo, a outra chama-se Desejo. O guerreiro olha para a coluna do Medo, e ali está escrito:

‘Tu vais entrar num mundo desconhecido e perigoso, onde tudo o que tu aprendeste até agora não servirá de nada.’

O guerreiro olha para a coluna do Desejo, e ali está escrito:

‘Tu vais sair de um mundo conhecido, onde estão guardadas as coisas que sempre quiseste e pelas quais lutaste tanto.’

O guerreiro sorri porque não existe nada que o assuste, nem nada que o prenda. Com segurança de quem sabe o que quer, abre a porta e entra.”

Paulo Coelho, 1997, p. 114

Na luta constante para alcançar esta segurança, houve algumas pessoas que tiveram um papel determinante. Umas ensinaram-me a construí-la, transmitindo-me, no dia a dia, os alicerces para a cimentar. Outras ajudaram-me a reconstruí-la, reforçando-a. Só assim, encontrei um “porto seguro” que me permitiu abrir mais esta porta da minha vida. A todos o meu muito obrigada!

À Professora Doutora Iolanda Ribeiro, orientadora deste trabalho, pelas reflexões e aprendizagens que me proporcionou e pela sua atitude pautada por compreensão, rigor, disponibilidade e incentivo tão importante para o envolvimento e entusiasmo com que realizei este projecto.

Ao Professor Doutor José Maia pelos ensinamentos e conhecimentos transmitidos ao nível das análises estatísticas, fazendo-o de uma forma tão activa e dinâmica.

À Ana Teresa Barros, às professoras Maria Ferreira e Teresinha Borges e a todos os alunos do 3º ano de escolaridade das escolas EB.1 de Telhado e S. Martinho por aceitaram realizar comigo este desafio.

À Dr.^a Maria José, à Cláudia Saavedra e à Patrícia Oliveira por me terem acompanhado ao longo deste trabalho, incentivando-me nos momentos mais difíceis e reforçando os mais aliciantes. À Anabela Nogueira pela colaboração e disponibilidade na realização de algumas traduções.

Ao meu pai e ao meu avô Pinheiro por terem um papel tão significativo na minha vida e por reforçarem constantemente a minha auto-estima e a minha capacidade de luta face às metas que me proponho alcançar.

À minha mãe e à minha irmã Vera por serem os dois grandes pilares da minha vida, mantendo uma constante atitude de partilha, apoio e entusiasmo contagiante.

À minha avó Maria, pelo testemunho de vida e por tudo aquilo que só ela me soube transmitir ao longo da minha vida e que continua a fazê-lo à bisneta Inês. Sem o seu apoio, colaboração e disponibilidade, certamente que este projecto não se teria tornado numa realidade.

Ao Luís, à Inês e à Bia pela magia que introduziram na minha vida e por tudo aquilo que nela representam.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS

INTRODUÇÃO 10

PARTE TEÓRICA

CAPÍTULO 1 – Leitura: sua conceptualização, componentes e aprendizagem

Introdução	15
1. Definição, objectivos e importância do acto de ler	17
2. Modelos de aquisição de leitura	22
2.1. Modelos desenvolvimentistas	22
2.1.1. Modelo desenvolvimental da leitura segundo Chall (1979)	23
2.1.2. Modelo desenvolvimental da leitura segundo Marsh, Friedman, Welsh & Desberg, 1981)	25
2.1.3. Modelo desenvolvimental da leitura segundo Uta Frith (1985)	27
2.2. Modelos compreensivos	29
2.2.1. A teoria da clareza cognitiva	30
2.2.2. A perspectiva psicogenética da leitura	32
2.2.3. A perspectiva cognitiva e cultura da aprendizagem da leitura	36
2.2.4. A perspectiva da literacia emergente	38
3. Processos psicológicos envolvidos na leitura	39
3.1. Processamento perceptivo	40
3.2. Processamento lexical	42
3.3. Processamento sintáctico	44
3.4. Processamento semântico	45
4. A descodificação – uma das componentes da leitura	46
4.1. Definição de descodificação	47
4.1.1. Relações entre a consciência fonológica e aprendizagem da leitura	49
5. Modelos e métodos de ensino inicial de leitura	57
5.1. Modelos de ensino inicial da leitura	57
5.1.1. Modelos ascendentes	58
5.1.2. Modelos descendentes	60
5.1.3. Modelos interactivos	62
5.2. Métodos de ensino inicial da leitura	65
Reflexão final	69

CAPÍTULO 2 – Dificuldades de aprendizagem na leitura

Introdução	73
1. Definição do conceito de dificuldade de aprendizagem na leitura	73
2. Classificação das dificuldades de aprendizagem da leitura	78
3. Factores explicativos das dificuldades de aprendizagem na leitura	85
3.1. Perspectiva tradicional	88
3.2. Perspectiva neurobiológica	88
3.3. Perspectiva psicolinguística	91
4. Factores extrínsecos e intrínsecos relacionados com o distúrbio de leitura	94
4.1. Factores intrínsecos	95

4.2. Factores extrínsecos	96
5. Avaliação das dificuldades de aprendizagem na leitura	100
5.1. Avaliação psicopedagógica	102
5.2. Avaliação dos processos perceptivos	103
5.3. Avaliação dos processos léxicos	105
5.4. Avaliação dos processos sintáticos	109
5.5. Avaliação dos processos semânticos	110
6. Intervenção nas dificuldades de aprendizagem de leitura	116
6.1. Intervenção nos diferentes processos de leitura	116
6.1.1. Intervenção nos défices dos processos perceptivos	117
6.1.2. Intervenção nos défices dos processos léxicos	119
6.1.3. Intervenção nos défices dos processos sintáticos	124
6.1.4. Intervenção nos défices dos processos semânticos	126
7. Apresentação do programa “Ler bem para aprender melhor”	130
Reflexão final	141

PARTE EMPÍRICA

CAPÍTULO 3 – Implementação do programa de intervenção- apresentação e discussão dos resultados

Introdução	147
1. Método	149
1.1. Sujeitos	149
1.2. Instrumentos	153
1.3. Procedimentos	159
2. Resultados	162
2.1. Implementação do programa “Ler bem para aprender melhor”	162
2.2.1. Condições de implementação do programa	169
2.2.2. Apreciação global da psicóloga	170
2.2.3. Apreciação global da professora	171
2.2. Avaliação dos efeitos do programa	172
2.2.1. Velocidade leitora	173
2.2.2. Acuidade leitora	177
2.2.3. Compreensão leitora	179
3. Discussão dos resultados	181

CONCLUSÃO FINAL

BIBLIOGRAFIA

ANEXO

“Se se preconiza a autonomia na aprendizagem, é fundamental dotar os jovens de um conjunto de ferramentas que lhes permitam tomar-se sujeitos activos do seu processo de desenvolvimento pessoal e intelectual. A leitura constitui, sem dúvida, uma dessas ferramentas”
(Santos, 2000, p.15).

A leitura é uma das ferramentas indispensáveis à vida em sociedade. O sucesso escolar, o sucesso profissional, a liberdade e a ascensão social, bem como a autonomia do cidadão, dependem, em grande parte, da capacidade de leitura (Borges, 1998). Por isso, aprender a ler na sociedade de hoje é uma necessidade básica para nela se viver, ser aceite e participar nos recursos que a mesma disponibiliza (Sousa, 1999). Um analfabeto é de certo modo discriminado na sociedade, pois nunca chega a alcançar uma completa autonomia pessoal por depender dos demais para tarefas tão simples como viajar de metro ou de autocarro, escrever um recado, tratar dos seus documentos ou escrever cartas. É, também, a leitura que permite o acesso à cultura, quer literária, quer científica (Cruz, 1999).

Rapidamente se depreende que a aprendizagem da leitura não constitui um fim em si mesma, antes se apresenta como um instrumento que permite melhorar o sistema linguístico e comunicativo do indivíduo, proporcionando-lhe a chave para o acesso a outras aprendizagens (Citoler, 1996; Cruz, 1999).

Contudo, a leitura contrariamente a outras áreas do desenvolvimento humano não se adquire espontaneamente (Silva, 2003). A sua aprendizagem exige o ensino directo, que não termina com o domínio da correspondência grafema-fonema, prolonga-se, antes, por toda a vida (Sim-Sim, 1998; Sim-Sim, Duarte & Ferraz, 1997).

Sendo amplamente sabido que a aquisição das competências de leitura são uma condicionante essencial de toda a aprendizagem futura é mais do que justificada a relevância atribuída pela escola ao ensino destas habilidades (Rebelo, 1993).

Se é certo que actualmente há uma multiplicidade de meios (nomeadamente os audiovisuais) para obter conhecimentos, a verdade é que no nosso sistema educativo se continuam a privilegiar as fontes impressas. A escola recorre predominantemente à palavra, oral e escrita, como veículo de transmissão do saber, apesar dos esforços em sensibilizar para a importância de uma diversificação das estratégias pedagógicas utilizadas. A introdução de recursos como diaporamas, diapositivos, vídeo, gravações e computadores, entre outros, constitui um elemento motivador e facilitador da

aprendizagem, mas não dispensa, a leitura. Ela é uma actividade imprescindível na vida escolar e, provavelmente, o modo mais válido para consolidar conhecimentos, já que, pela sua própria natureza, exige uma participação activa do leitor, permitindo-lhe a reflexão, o confronto, a revisão e o repensar das opiniões expressas pelo autor do texto (Santos, 2000).

Desta forma, ler continua a ser “*a base de quase todas as actividades que se realizam na escola*” (Colomer & Camps, 2002, p. 70) pelo que o seu frágil domínio se pode repercutir na aquisição de conhecimentos nas diversas disciplinas dos *curricula* (Viana, 2002).

Para as crianças, em fase inicial da aprendizagem da leitura, a formação de unidades significativas a partir dos sons é uma actividade extremamente complexa, exactamente por não existir uma correspondência simples e directa entre unidades acústicas e unidades linguísticas (Borges, 1998). Para além disso, neste processo de aquisição da leitura influem: (i) factores intrapessoais, relativos ao sujeito que aprende, incluindo-se aqui variáveis como as capacidades cognitivas, a personalidade, os estilos e estratégias de aprendizagem, a motivação; (ii) interpessoais; (iii) relacionados com as situações de ensino/aprendizagem das quais se destacam as características do professor, os estilos de ensino, as interacções aluno-aluno e aluno-professor; (iv) e contextuais como sejam o contexto educativo e familiar (Citoler & Sanz, 1993a, p.115).

A sua importância e complexidade explica a razão porque a leitura constitui um campo de investigação intensiva, associado à procura da compreensão científica e multidisciplinar do acto de ler e do acto de ensinar a ler (Franchi, 1989; Soares, 1991).

Da década de 1970, destacam-se as investigações realizadas por Mary Clay, na Austrália; os estudos psicolinguísticos de Kenneth Goodman, Frank Smith e Charles Read, nos Estados Unidos; as pesquisas sobre a leitura em crianças pequenas e os procedimentos pedagógicos realizadas por Lourence Letin, na França e os trabalhos desenvolvidos por Jean Foucambert (1989) acerca das estratégias de leitura no mesmo país.

A partir de 1980 começou a ser divulgado internacionalmente o trabalho pioneiro de Emília Ferreiro sobre os processos de aquisição da linguagem escrita em crianças pré-escolares argentinas e mexicanas. Não se pode deixar de registar, também, as pesquisas de Ana Teberosky, na Espanha, como as que realizou em colaboração com Emília Ferreiro (1985). De grande importância são, ainda, o estudo de Eveline Charmeux (1994) no âmbito do fracasso escolar e a sua relação com o domínio da

leitura e o trabalho de J. Jolibert (1994a, 1994b) sobre a formação de crianças leitoras e produtoras de textos, ambos realizados na França (Borges, 1998).

As questões associadas às dificuldades de aprendizagem de leitura e avaliação e intervenção têm constituído um foco de interesse adicional, nomeadamente nas fases iniciais de aprendizagem da leitura e da escrita. Verifica-se que o insucesso na aprendizagem da leitura tem vindo a constituir uma das principais razões de retenção no 1º Ciclo do Ensino Básico, condicionando, frequentemente, a aprendizagem noutras áreas disciplinares (Martins, 1996). Além das suas implicações no domínio estrito da aprendizagem escolar a investigação aponta para consequências negativas noutras áreas, nomeadamente na auto-estima, na percepção de competência, na relação com os outros, (Morais, 1997; Viana, 2002) e nos problemas de comportamento (Lopes, 2001). Os seus efeitos registam-se quer a curto quer a longo prazo. As dificuldades na leitura podem gerar, um ciclo vicioso com efeitos detrimenais no desenvolvimento global do indivíduo e na sua adaptação à vida adulta (Malcolm, Polatajko & Dimons; 1990; Rutter, Tizard & Whitmore, 1970; Taylor 1989), pelo que se torna essencial uma abordagem mais específica deste problema a todos os que directa ou indirectamente se confrontem com ele.

O estudo efectuado no âmbito desta tese enquadra-se nesta área de investigação, em particular nos objectos relacionados com a intervenção. Este projecto foi influenciado por aspectos relacionados com a prática profissional, em particular, o trabalho desenvolvido enquanto psicóloga num serviço de psicologia e orientação de uma escola com alunos do 2º e 3º ciclos e secundário. Neste contexto é possível constatar-se que uma das principais razões de encaminhamento para o SPO (Serviço de Psicologia e Orientação) são as dificuldades ao nível da leitura/escrita, que frequentemente se encontram associadas a problemas de comportamento, a uma baixa auto-estima, a percepções de incompetência, ao desânimo aprendido e ao insucesso escolar.

Dos alunos de 5º ano de escolaridade sinalizados verifica-se que um número elevado apresenta uma leitura pouco fluente e com problemas de compreensão. Estas dificuldades são persistentes nos anos seguintes. O diagnóstico das aquisições efectuadas revela que estes alunos ultrapassaram a fase inicial de aprendizagem da leitura, isto é, fazem correctamente a correspondência grafema-fonema, lêem sílabas isoladas e palavras, porém a sua leitura é efectuada predominantemente pela via fonológica. Trata-se de um grupo de alunos que poderíamos classificar como

compensatórios ou não automáticos (Spear-Swerling & Sternberg, 1996).

A escola EB. 2, 3 e secundária tem uma relação de cooperação próxima com as escolas do 1º Ciclo, o que facilitou a implementação de um programa de treino dirigido para a velocidade e acuidade leitora. A descrição deste programa e respectiva avaliação constitui o objectivo de investigação desta tese.

De uma forma geral, este trabalho incorpora duas partes distintas, mas complementares. A primeira parte é de cariz teórico e é constituída por dois capítulos. A segunda parte corresponde ao estudo empírico e compreende um capítulo.

No primeiro capítulo procedemos a uma revisão da literatura cujo objectivo se centrou na definição do conceito de leitura e numa reflexão sobre a sua importância. Numa perspectiva histórica procuramos caracterizar os modelos de aquisição da leitura distinguindo entre os modelos desenvolvimentistas e os modelos compreensivos. Uma análise dos processos psicológicos envolvidos na leitura, bem como das componentes associadas à mesma é igualmente apresentada. Por último procuramos caracterizar os principais modelos conceptuais associados ao ensino da leitura.

A elaboração do programa de intervenção decorreu de uma análise bibliográfica relacionada com as dificuldades de aprendizagem na dupla perspectiva de avaliação e intervenção. Este constituiu o objectivo geral do segundo capítulo que se estruturou em quatro grandes unidades. Na primeira procurou-se discutir a problemática em torno da classificação dos problemas de aprendizagem na leitura e dos factores etiológicos a ela associados. Na segunda unidade procedemos a uma exploração dos instrumentos de avaliação dos diferentes processos inerentes à leitura. Na terceira unidade realizamos uma exploração das metodologias apresentadas na literatura em termos de intervenção e, por último, procedemos à apresentação do programa “Ler bem para aprender melhor”.

No terceiro capítulo descrevemos a metodologia adoptada para esta investigação. Apresentamos os dados referentes à amostra, os critérios tomados na selecção do grupo-alvo da intervenção, os instrumentos utilizados para a sua avaliação e os procedimentos implementados. Por último apresentam-se os resultados obtidos. Em primeiro lugar os que decorrem das apreciações qualitativas da professora titular e da psicóloga que aplicou o programa e em segundo lugar os dados quantitativos.

Na conclusão procuramos reflectir sobre o trabalho efectuado, apontando as limitações e as perspectivas de desenvolvimento posteriores no âmbito deste projecto de investigação.

CAPÍTULO I

LEITURA: SUA CONCEPTUALIZAÇÃO, COMPONENTES E APRENDIZAGEM

Introdução

Não sei como é que aprendi a ler; só me lembro das minhas primeiras leituras.

Rousseau

Ao longo da escolarização, mais do que transmitir às crianças e aos jovens um saber já feito, importa despertá-los para o carácter mutável desse saber e torná-los permeáveis à ideia de que o conhecimento não se esgota nos conteúdos dos programas escolares. É de extrema importância que os indivíduos, quer cumpram apenas a escolaridade obrigatória quer prossigam os estudos, compreendam que, para lá dos bancos da escola e da obtenção de diplomas, terão de continuar a aprender (Santos, 2000).

Neste aprender constante e contínuo, a leitura assume um papel de importância inegável. É lendo que se obtém grande parte das informações consideradas indispensáveis, tanto no cumprimento das funções profissionais e sociais como nas pequenas tarefas do dia-a-dia. É através da leitura que somos confrontados com ideias e mundividências que enriquecem o nosso património cultural e nos ajudam a reflectir e a consolidar opiniões. E é, igualmente, no acto de ler que, por vezes, encontramos um espaço lúdico e de evasão, que abre as portas a uma dimensão tão importante, no homem, como é a da imaginação e criatividade (Santos, 2000).

A aprendizagem da leitura é dos maiores desafios que as crianças têm que enfrentar nas fases iniciais da sua escolarização. Ganhar esse desafio é, num mundo dominado pela informação escrita, o primeiro passo para que cada uma das crianças que hoje frequenta a escola, seja no futuro um cidadão efectivamente livre e autónomo nas decisões que toma e na procura das informações que precisa. A alfabetização condiciona não apenas todo o posterior percurso académico, como igualmente molda o acesso a novos conteúdos e processos intelectuais, determinando, em parte, os limites daquilo que é a liberdade individual de cada um (Silva, 2003).

Parece, pois, importante dotar as crianças e os jovens da capacidade de ler, no sentido de tornar a leitura uma verdadeira ferramenta ao serviço das mais diversas necessidades. Para tanto, é preciso que o acto de ler figure entre as actividades mais comuns do seu quotidiano e daqueles que o rodeiam (Santos, 2000).

A leitura pode ser analisada, tanto em função dos processos psicológicos accionados pelo sujeito, como em função das utilizações que são possibilitadas pela

leitura, enquanto instrumento indispensável para as práticas culturais e intelectuais de uma sociedade (Giasson, 1993).

A importância da conjugação destas dimensões é realçada quando analisamos o que um leitor fluente tem possibilidades de fazer. Em primeiro lugar, compreende, ou seja, procura apreender o conteúdo essencial do texto, distinguindo o acessório do fundamental, relaciona as diferentes partes do texto em esquemas de sequência, causa e efeito, ou outras, e aprofunda a sua compreensão através do estabelecimento de pontes com conhecimentos prévios. Em segundo lugar, adapta, ou seja, flexibiliza a sua atitude de leitor tendo em conta o suporte, a estrutura do texto (narrativa, descritiva, argumentativa, etc.) e os objectivos que pretende atingir com o seu exercício de leitura, orientando, consequentemente, o seu procedimento para uma leitura mais integral, mais selectiva, mais na diagonal, mais atenta ou mais superficial. A eficiência na compreensão e na adaptação dos seus procedimentos de leitor depende ainda do seu gosto e prazer em relação ao acto de ler e aos conteúdos sobre os quais o acto de leitura é exercido (Giasson, 1993).

Esta análise realça a complexidade da actividade de leitura, a qual inclui um grande aglomerado de aspectos (Rumelhart, 1977; Stanovich, 1980) que actuam de uma forma inter-relacionada. Os modelos cognitivos da leitura defendem que o processo de leitura envolve, em paralelo e em interacção, uma série de processos primários relativos à descodificação grafo-fonética e ao reconhecimento visual directo de sílabas ou de palavras, e de processos superiores relacionados com o conhecimento da língua, com a familiaridade do tema, ou com o recurso ao contexto prévio. A partir destes modelos é relativamente consensual conceber, hoje em dia, o acto de ler como um processo em interacção entre o leitor e o texto no sentido da apropriação de informação pertinente pelo sujeito leitor, no qual as várias operações cognitivas activadas estão em constante interacção e, ainda, onde cada um dos componentes envolvidos no processo de leitura exerce um efeito sobre os restantes, podendo ser modificados pelos outros componentes.

Esta concepção interactiva da leitura é o resultado de trinta anos de investigação centrada sobre a análise das operações e estratégias cognitivas mobilizadas na actividade de ler, e reflecte uma longa evolução a partir dos modelos de processamento linear dominantes nos anos setenta. A influência da psicologia cognitiva e da perspectiva do processamento de informação na área da leitura fez-se sentir a partir dessa altura através da criação de modelos de leitura, cujo objectivo era o de proceder a uma representação do que se passa na mente do sujeito, durante o acto de ler, tanto no

que respeita ao funcionamento do sistema no seu conjunto, como ao nível da especificação das etapas de tratamento de informação. Pretendia-se, assim, explicar os mecanismos e as operações activadas durante o processo de leitura, precisando o tipo de informação que circula entre os vários níveis de processamento e o sentido do fluxo da informação, de modo a elaborar modelos abrangentes que descrevessem como é que o código escrito é transformado em sentido pelo leitor fluente (Silva, 2003).

Ao longo deste capítulo procuramos explorar e reflectir acerca de cada um destes aspectos, pelo que os apresentaremos de uma forma mais detalhada e dividida em sub-capítulos.

1. Definição, objectivos e importância do acto de ler

“Tudo quanto um homem lê é por ele pessoalmente recriado, voltado a criar. (...) Mas o leitor, além de recriar, recria-se, cria-se a si mesmo de novo, volta a criar o seu próprio espírito”.

(Manzano, 1988, p.13).

As alterações inerentes ao conceito de leitura, que se operaram ao longo século XX, e, principalmente, nas últimas três ou quatro décadas, são, sem dúvida, uma consequência das próprias transformações registadas na sociedade. O rápido avanço científico e tecnológico, os desafios profissionais num mundo cada vez mais competitivo, a necessidade de uma actualização constante em áreas onde os conhecimentos se ampliam e multiplicam dia-a-dia; enfim, a ideia de que todo o homem tem o direito ao saber e à cultura, levaram a uma reformulação do próprio conceito de leitura, quer por parte de teóricos e investigadores quer por parte das entidades políticas. Confrontados com um vasto conjunto de novas realidades, sentiram necessidade de reequacionarem a questão: "O que é ler?" (Santos, 2000).

As definições para o acto de ler têm sido alvo de muitas discussões, perspectivas e teorias.

O verbo ler já existia antes de ser o significante para o acto que agora se está a definir. Etimologicamente, deriva do verbo latino *legere* que significava simplesmente "colher". Quando os romanos começaram a ler, acharam que podiam transferir este significado para o acto de ler, porque verificaram que a partir da leitura se podia colher algo, provavelmente o sentido daquilo que era escrito por alguém (Cadório, 2001).

No entanto, há uma distinção nítida que se processou ao longo dos tempos. Antes a leitura era concebida como uma prática passiva, apenas incluindo os actos de reconhecimento e decifração dos códigos. Com o tempo, estudos e investigações demonstraram que esta definição se afigurava bastante restritiva, por entender a leitura exclusivamente como um acto receptivo, em vez de a conceber como um acto interpretativo que releva tanto do texto, como do autor e leitor, bem como do que estas três dimensões implicam (Cadório, 2001). Esta complexidade é descrita de forma clara por Viana e Teixeira (2002) que referem a este propósito: “a polissemia da palavra ler é um indicador da riqueza que o conceito subjacente encerra. Lemos de muitas formas, através de diversos meios e com finalidades diferentes. Lemos sinais de aviso, de antecipação e de cumplicidade, lemos o sentido de gestos, de entoações e de silêncios, lemos notações e indicadores de projectos e de trajectos, lemos a nossa própria escrita e o que outros escreveram...” (p. 5).

Dada a riqueza desta competência e o conjunto de processos biológicos, psicológicos e sociais que estão em jogo na conduta humana e, conseqüentemente, no acto de ler é inevitável que à pergunta "o que é ler?" surjam diversas respostas mais ou menos complexas (Viana & Teixeira, 2002). Apresentar uma só definição para o acto de ler seria limitar uma grande discussão a níveis espartilhados de uma realidade polémica. De qualquer modo, as citações, traduzidas de Díaz (1997), que a seguir se apresentam são também apenas alguns exemplos dentro de um quadro vasto e possível, mas que, no entanto, serão ilustrativas das diferentes perspectivas.

- Ler consiste num processo de percepção, interpretação e avaliação do material impresso (Lapp-Flood, 1978).

- Ler é obter sentido do impresso (em sentido construtivo) obter sentido da linguagem escrita (Goodman, 1982).

- O processo de leitura tem que implicar a transacção entre o leitor e o escritor, através do texto (McGuinitie, 1982).

- Ler não consiste única e exclusivamente em decifrar um código mas que, além disso e fundamentalmente, supõe a compreensão da mensagem que transmite o texto (Alonso-Matias, 1985).

- A leitura é em processo de efeito cambiante, de carácter dinâmico entre o texto e o leitor. Autor e leitor participam no jogo da fantasia (Iser, 1987).

- Ler é uma actividade cognitiva complexa, mediante a qual o leitor pode atribuir significado a um texto escrito (Solé, 1989).

- A leitura é um processo altamente complexo. Implica a constante interacção de processos perceptivos, cognitivos e linguísticos que, por sua vez, interagem com a experiência e os conhecimentos prévios do leitor, os objectivos da leitura e as características do texto (Tébar, 1996).

- Ler é compreender (Thorndike, 1917).

Viana e Teixeira (2002), apresentam também algumas definições propostas por alguns autores e distintas das anteriores.

- A leitura envolve apenas a correlação de uma imagem sonora com a correspondente imagem visual (Bloomfield, 1958).

- Ler é reconstituir um enunciado verbal a partir dos sinais que correspondem às unidades fonéticas da linguagem (Lerroy-Boussion, 1968).

- O acto de ler é considerado não só como uma actividade que permite aceder ao sentido do texto escrito, mas também como um acto de pensamento e julgamento pessoal. (Adler, 1940; Perron-Borelli, 1970; Thorndike, 1972; Touyarot, 1971).

- A leitura é uma tarefa de desenvolvimento, que vai desde o reconhecimento da palavra até à intervenção de processos mentais superiores na leitura eficiente. Estes autores vêem a leitura como um processo de comunicação multifacetado que se pode descrever em vários tempos e estádios de desenvolvimento, como um acto visual, um processo perceptivo, e um processo de pensamento (Spache & Spache, 1977).

Perante tantas definições possíveis, parece relativamente consensual a existência de dois elementos em comum: i) a leitura é uma descodificação dos signos gráficos; ii) o objectivo final da leitura é a extracção de sentido. Contudo, a leitura terá forçosamente de incorporar outras dimensões. Dado que tornar-se leitor requer o domínio de um conjunto complexo de operações mentais, atitudes, expectativas e comportamentos, assim como competências específicas relacionadas com a linguagem escrita, qualquer definição de leitura terá de ser suficientemente ampla para poder abarcar todas estas dimensões (Viana & Teixeira, 2002).

As definições propostas por Mialaret (1997) e Bonboir (1970) contemplam em simultâneo estas dimensões. Para Mialaret (1997) "saber ler é ser capaz de transformar uma mensagem escrita numa mensagem sonora segundo leis bem precisas; é compreender o conteúdo da mensagem escrita, e de julgar e apreciar o seu valor estético". Bonboir (1970) acrescenta que "é ser capaz de extrair as inferências autorizadas por um texto e de lhe dar alma; é recriar ou criar o significado de uma mensagem até aí implícita" (Viana & Teixeira, 2002, p. 13).

Ler, sob o ponto de vista instrumental é, na realidade, uma técnica de decifração. De um ponto de vista mais abrangente e integrador saber ler é também compreender, julgar, apreciar e criar. A leitura fluente resulta da interacção de todas estas operações, o que a torna numa actividade psicológica particularmente complexa (Viana & Teixeira, 2002).

Porém como referem os autores, no processo da leitura têm sido identificadas três fases: a leitura mecânica, a leitura compreensiva e a leitura crítica. A primeira, refere-se a um simples decifrar de sinais de maneira quase automática: é o começo do caminho, imprescindível, ainda que não seja o suficiente. A segunda, já implica o acto mental de captar a mensagem que esses sinais encerram. É uma fase sem a qual ninguém se pode considerar na posse da técnica e na qual quase todos se detêm. A terceira, por fim, supõe a aquisição dum juízo relativamente ao que lemos. Sem uma posição crítica ante uma mensagem, o intelecto humano seria uma máquina sem iniciativa própria, sem pensamento pessoal (Rodriguez, 1991). Segundo este autor quando se alcançam estas três etapas, o leitor tem em seu poder um meio de compreensão e expressão idóneo para a sua educação integral. Este é o objectivo principal do ensino da leitura, ou seja, permitir a aquisição de um outro meio de comunicação humana extraordinário, que se une à linguagem oral e a todo o tipo de linguagens que utilizam habitualmente: o plástico, o rítmico e o corporal.

Martins e Niza (1998) apresentam uma síntese, mais pormenorizada, das principais funções e objectivos da leitura que passamos de seguida a referir. O primeiro relaciona-se com a leitura realizada para obter uma informação de carácter geral. O objectivo deste tipo de leitura é o de compreender as características principais de um tema, sem o aprofundar, como por exemplo quando se procede à leitura de um jornal com o intuito de se conhecer as notícias do dia, de um folheto de divulgação de um novo produto de limpeza ou de um anúncio de um concurso público. É um tipo de leitura em que se utiliza geralmente o contexto (imagens, títulos e tipo de formato) para antecipar o conteúdo dos textos e em que é necessário identificar temas, ideias principais, utilizar títulos e subtítulos como formas de resumir o conteúdo dos textos. Um segundo objectivo prende-se com a leitura para obter uma informação precisa. Este tipo de leitura ocorre em situações em que se pretende localizar, uma ou mais informações precisas, etiquetar e classificar informação. Por exemplo quando num jornal, se procura informações referentes ao local e horário de um determinado filme, ou quando num dicionário se pesquisa o significado de uma palavra. A actividade de

leitura correspondente é muito selectiva na medida em que se passa rapidamente o olhar pela informação não relevante e se lê atentamente a informação que se pretende obter. Este tipo de leitura fomenta a utilização de critérios de ordenação de várias ordens, alfabéticos, temáticos e numéricos.

Um terceiro objectivo está intimamente relacionado com a leitura realizada para se seguir instruções. Este tipo de leitura ocorre em situações em que é necessário obter instruções sobre como fazer algo de concreto. Por exemplo, quando se lê as regras de um jogo para se conhecer a sua dinâmica, quando se lê as instruções que acompanham um aparelho electrodoméstico para se compreender a sua funcionalidade ou quando se lê uma receita de um bolo para o poder confeccionar. Corresponde a tarefas de leitura em que se utilizam frequentemente imagens como complemento da informação textual. Tais tarefas fomentam a compreensão das etapas de um processo temporal, pela identificação e utilização de verbos de acção e pela utilização de procedimentos de consulta da informação para controlo da própria acção.

A leitura por prazer e sensibilidade estética corresponde a um quarto objectivo a ter presente. Este tipo de leitura tem como função provocar sentimentos e emoções especiais. É uma leitura de diversão, em que se recordam acontecimentos ou emoções, se transmitem valores culturais, sociais ou morais. Quando se lê um romance, um conto, a letra de uma canção utiliza-se este tipo de leitura. Trata-se, geralmente, de um tipo de leitura silenciosa, em que a forma de ler é pessoal. O mais importante é a experiência emocional desencadeada. Com este tipo de leitura desenvolvemos a capacidade criativa e a sensibilidade estética.

Um outro objectivo da leitura compreende a necessidade de recorrermos a este acto com o intuito de aprendermos ou obtermos novos conhecimentos. Trata-se de uma leitura em que a finalidade explícita é a de adquirir novos conhecimentos a partir do estudo aprofundado de um determinado tema. Este objectivo está presente em actividades que se relacionam, por exemplo com a leitura de um artigo temático, de um livro de divulgação científica ou escolar. É geralmente uma actividade de leitura lenta e repetida, em que quem lê passa por um processo que implica a auto-interrogação sobre o que lê, o estabelecimento de relações com conhecimentos prévios, a revisão de novos termos, a realização de sínteses, de sublinhados e de apontamentos pessoais.

Finalmente, estas autoras, apontam um último objectivo para a leitura, presente quando o sujeito lê para rever um determinado trabalho escrito realizado por ele próprio.

Todos estes objectivos estão presentes ao longo da vida pessoal e profissional e

afigram-se como fundamentais para o desenvolvimento de cidadãos activos e independentes. Por tudo isso, e porque se considera que a leitura dá a conhecer outros caminhos, alargando horizontes, considera-se necessário estimular os jovens para essa tão importante prática (Santos, 2000; Simonsen & Singer, 1992).

A leitura deve pois ser considerada como um instrumento precioso e indispensável ao indivíduo que se quer activo, participante e útil à sociedade. Ler torna-se um meio privilegiado de se ter acesso ao saber, teórico e prático e de se conquistar autonomia na aprendizagem, vista agora como um processo dinâmico e sempre inacabado. A capacidade de ler põe, assim, à disposição da pessoa a possibilidade de compreender melhor o mundo que a rodeia, bem como de dar resposta a solicitações de natureza social, técnica e profissional (Santos, 2000).

2. Modelos de aquisição da leitura

As pessoas não sabem o que custa em tempo e esforços aprender a ler.

*Eu necessitei para isso de oitenta anos e não estou certo de o ter
conseguido plenamente.*

Goethe

Apesar dos vários esforços e dos significativos avanços, ainda hoje, não existe uma teoria compreensiva sobre a aquisição da leitura que seja capaz de integrar coerentemente as várias dimensões psicológicas, sociais e pedagógicas investigadas ao longo das últimas décadas (Silva, 2003). Por isso, a forma como este desenvolvimento é concebido não é consensualmente aceite. Por um lado, existem os modelos desenvolvimentistas de leitura que defendem que este ocorre numa série de etapas (Ehri & Robbins, 1992; Gough, & Hillinger, 1980; Marsh, Friendman, Welch, & Desberg, 1980, 1981), por outro lado, existem os modelos compreensivos de leitura, que percebem esse desenvolvimento como um processo contínuo (Perfetti, 1991; Stuart & Coltheart, 1988). De seguida, apresentaremos algumas das teorias que melhor caracterizam cada uma destas posições.

2.1. Modelos desenvolvimentistas de leitura

A evolução das estratégias utilizadas por crianças nas fases iniciais de

aprendizagem da leitura, tem sido alvo de diversos estudos. Partindo da observação dos comportamentos de leitura de crianças durante o início do ensino formal, tem-se procurado caracterizar as várias fases pelas quais as crianças passam, até atingirem um domínio pleno da leitura. Este conjunto de observações permitiu que, nos anos 80, diversos modelos de aprendizagem da leitura fossem formalizados, procurando descrever a aquisição da leitura em estádios ou fases, contudo as diferenças entre eles são significativas, mormente, quanto ao número de fases definidas, ao que é aprendido em cada fase, à forma como essa aprendizagem é usada e aos factores que conduzem à transição para momentos evolutivos mais avançados (Silva, 2003).

2.1.1. Modelo desenvolvimental da leitura segundo Chall (1979)

Um dos primeiros modelos dentro desta perspectiva foi proposto por Chall (1979). Pressupõe a existência de quatro fases com alterações qualitativas na passagem entre os vários momentos evolutivos, sendo que o seu desenvolvimento óptimo se alcançaria com o uso criativo e crítico da leitura (Citoler, 1996; Silva, 2003).

A primeira dessas fases denominada de fase 0 - pré-leitura ou pseudoleitura abarca o período que vai desde o nascimento até ao final da idade infantil (0-6 anos), durante o qual a criança aprende a linguagem oral, adquire uma série de conhecimentos sobre o mundo que a rodeia, toma conhecimento que o propósito da linguagem escrita é a comunicação e desenvolve as habilidades visuais, visuomotoras, perceptivo-auditivas e linguísticas, necessárias para iniciar a aprendizagem formal da leitura/escrita. É, em suma, a etapa em que se estabelecem os alicerces para a aprendizagem da alfabetização. A adequação e solidez destes alicerces dependerão da riqueza de experiências que a criança vivencia no meio em que se desenvolve. Trata-se do período, que actualmente se denomina por alfabetização emergente (Adams, 1990). Nesta fase as crianças podem ler algumas palavras (o seu nome próprio, mamã, McDonald, CocaCola) que correspondem a pessoas, objectos ou lugares muito familiares. Não se trata de uma verdadeira leitura já que os estímulos gráficos actuam como lologramas, uma vez que se alterarmos o formato ou a aparência de algum dos seus elementos a criança deixa automaticamente de o reconhecer (Citoler, 1996; Martins, 1996). É neste primeiro momento evolutivo que a criança vai percebendo que as palavras orais se podem segmentar em partes, que essas mesmas partes se podem sintetizar para originar uma palavra, e ainda, que diferentes palavras partilham sons em comum (Silva, 2003; Martins, 1996).

A segunda fase do modelo de Chall é a fase 1- leitura inicial ou decodificação (6-7 anos, 1 e-2º anos de escolaridade). Segundo esta autora a passagem da fase 0 para a fase 1 acontece quando as crianças começam a ser capazes de associar os sons das palavras às letras, o que posteriormente lhes permite decodificar fonologicamente algumas palavras, e constituir um pequeno vocabulário visual das mesmas (Martins, 1996; Silva, 2003).

Esta fase engloba os primeiros anos da escolaridade obrigatória, durante os quais o principal objectivo educativo se prende com a aquisição do código alfabético que é fundamental para aceder a outras aprendizagens. É uma fase em que se trabalham as correspondências grafema/fonema, seguida das combinações silábicas e dos grupos consonânticos. Os problemas de algumas crianças começam a manifestar-se nesta fase, nomeadamente os das crianças disléxicas que experienciam enormes dificuldades na decodificação de palavras (Citoler, 1996).

Na terceira fase deste modelo, - consolidação e fluidez da decodificação (7-8 anos, 2º e 3º anos de escolaridade), implica uma consolidação do que aprendeu na etapa anterior. As crianças passam do uso consciente e laborioso do código para um uso automatizado. Este momento evolutivo corresponde, portanto, ao início da leitura fluente graças ao maior automatismo das competências de decodificação e à maior capacidade para usar, quer as redundâncias da linguagem, quer pistas contextuais. Estas aquisições irão permitir que a criança, paulatinamente, seja capaz de decodificar com maior fluidez e consequentemente desenvolva uma velocidade leitora mais eficiente. O vocabulário leitor amplia-se, aumentando de forma significativa o número de palavras que conseguem reconhecer de forma global (Martins, 1996; Silva, 2003). Esta fase completa o domínio dos mecanismos básicos da leitura de palavras. As crianças com dificuldades de aprendizagem na leitura estagnam nesta fase e dificilmente adquirem um domínio do código que as leve a esse uso fluido. O reconhecimento das palavras não só é lento, mas também pouco preciso já que cometem muitos erros na aplicação das RCGF-FG (regras de correspondência grafema/fonema – fonema/grafema). Isto leva a que a maioria dos seus processos atencionais se concentrem na decodificação, com o qual a compreensão se recente (LaBerge & Samuels, 1974). As seguintes três fases estabelecidas por Chall, estão mais relacionadas com o outro grande componente da leitura, que é a compreensão leitora (Citoler, 1996).

A primeira destas três fases e que corresponde à fase 4 deste modelo é denominada de - ler para aprender o novo (9-13 anos, do 4º ao 8º ano de escolaridade).

Finalizada a aprendizagem dos mecanismos básicos, o domínio de leitura fica completo convertendo-se, por isso, numa ferramenta para aprender, o que complementa os modos de aprendizagem utilizados pela criança até então, como o escutar e o observar. A partir de agora a criança lê para aprender e não aprende a ler (Martins, 1996). Nesta fase deve-se prestar especial atenção à aquisição das estratégias cognitivas e metacognitivas características da compreensão leitora, que se irão desenvolvendo ao longo de todo este período (Citoler, 1996; Silva, 2003).

De seguida Chall considera a existência de uma fase 5 - múltiplos pontos de vista (14-18 anos). Nesta fase a leitura é altamente eficaz, permitindo, ao aluno, ler todo o tipo de materiais (livros, revistas) e contemplar mais do que um ponto de vista. Por último, surge a sexta fase denominada por Chall como a fase 5 - construção e reconstrução (18 anos em diante). A leitura, agora, utiliza-se mediante as necessidades do leitor, implicando uma reconstrução do significado dos textos em função dos seus próprios objectivos. Nesta fase, a leitura está ao serviço do desenvolvimento pessoal e profissional do leitor.

2.1.2. Modelo desenvolvimental da leitura segundo Marsh, Friedman, Welsh, & Desber (1981)

Um outro modelo de referência apontado pela literatura é defendido por Marsh, Friedman, Welsh e Desberg (1981). Estes autores, baseando-se na teoria de desenvolvimento de Piaget, defendem que o desenvolvimento da leitura se processa em quatro fases, caracterizadas por mudanças qualitativas nas estratégias que as crianças utilizam na aprendizagem da leitura (Martins & Niza, 1998; Santos & Navas, 2002a; Silva, 2003).

A primeira fase é caracterizada pela adivinhação linguística. Nela a criança estabelece associações entre a forma visual das palavras e a sua enunciação tendo em conta o contexto em que as mesmas aparecem. Face a palavras não familiares a criança serve-se do contexto linguístico, e antecipa uma palavra que seja plausível do ponto de vista semântico ou sintáctico (Silva, 2003; Martins & Niza, 1998). Desta forma, esta etapa caracteriza-se pela aquisição de um vocabulário visual, ou seja, um pequeno grupo de palavras que podem ser reconhecidas visualmente pela criança, como se fossem desenhos (Martins & Niza, 1998; Santos & Navas, 2002a)

Por exemplo, se lhe for apresentado um cartão em que estão desenhados uma

menina e um cão e em que está escrito “cão” a criança é capaz de dizer que está escrito «menina» porque antecipa, através da imagem, mas não tem em conta as características da palavra escrita. Ou, perante um livro de histórias, considera que no princípio da história se lê «Era uma vez» apesar de estar escrito “Um dia”; isto porque a criança utiliza o contexto, «livro de histórias e a forma como as histórias geralmente começam» para adivinhar o que está escrito sem ter em conta as características gráficas das palavras (Martins & Niza, 1998)

A passagem ao nível seguinte é feita com base em vários conflitos que a criança experiencia. Um deles relaciona-se com situações em que esta estratégia de abordagem dos textos se revela inadequada, na medida em que a sua utilização conduz à enunciação de uma frase anómala do ponto de vista do sentido ou da estrutura gramatical. Um outro problema ocorre, quando este tipo de estratégia não conduz à identificação de palavras que aparecem isoladas. Por último, surgem, também, conflitos quando o *feedback* que os adultos transmitem às crianças, em relação a algumas das suas tentativas de identificação de palavras, lhes revelam os erros cometidos (Silva, 2003).

Na fase seguinte, denominada de aproximação visual/ rede de discriminação, o reconhecimento de palavras não decorre apenas do contexto, na medida em que a criança passa a ter em conta, no seu processamento, determinados índices gráficos, como a primeira letra, a última letra, ou a dimensão da palavra (Silva, 2003). Por exemplo, de entre um conjunto de cartões em que estão escritos os nomes dos meninos da sua sala de aula, se lhe for pedido que leia a palavra «Joana», palavra essa que nunca viu anteriormente, é capaz de dizer que está escrito «Joaquim» que é uma palavra que já conhece, porque «Joana» começa pela mesma letra. Neste exemplo a criança demonstra ser capaz de utilizar a estratégia de aproximação visual, o que lhe permite fazer um reconhecimento de certas características gráficas das palavras. A criança passa a fazer comparações com palavras já reconhecidas do seu vocabulário visual (nome próprio ou nome dos amigos), encontrando algum nível de similaridade visual, valendo-se, para isso, de pistas contextuais para a auxiliar nessas comparações. Essas características gráficas são, por exemplo, o tamanho da palavra ou a letra inicial. A diferença entre as crianças desta fase e as da fase anterior é que nesta fase tentam adivinhar o que está escrito servindo-se do contexto extra-linguístico e de algumas características gráficas das palavras, enquanto que na fase anterior se baseiam unicamente no contexto extra-linguístico (Santos & Navas, 2002a).

A terceira fase, decodificação sequencial, ocorre por volta dos sete anos, sendo caracterizada pelo início do processo de decodificação mediante a aquisição de algumas regras simples de correspondência fonema-grafema (Silva, 2003). A possibilidade de recorrer às RCGF/FG, permite, à criança, ser capaz de identificar palavras desconhecidas.

A evolução para esta fase é impulsionada pela insuficiência das estratégias anteriores face ao aumento do vocabulário escrito que tem de ser processado e pela iniciação ao ensino formal da leitura e escrita. O aumento das capacidades cognitivas infantis pode conduzir a criança, mesmo na ausência de um método de ensino do tipo fónico, a centrar-se nas relações entre a estrutura ortográfica e sonora das palavras. No entanto, nesta fase a linguagem escrita é concebida como um código unívoco em que cada letra corresponde a um determinado som. Esta concepção do código escrito não permite ainda analisar as palavras em função de regras ortográficas contextuais (Santos & Navas, 2002a).

Por último, temos a fase da decodificação hierárquica, na qual a criança passa a utilizar, na decodificação das palavras, regras ortográficas complexas que têm em conta, quer o valor posicional das letras nas palavras, (por exemplo o caso dos valores do «s» no *início* da palavra, no meio da palavra quando se situa entre as vogais, ou no *final* da palavra - Martins & Niza, 1998) quer analogias entre as palavras (Silva, 2003).

2.1.3. Modelo desenvolvimental da leitura segundo Uta Frith (1985)

Um outro modelo de referência foi apresentado por Uta Frith, em 1985. A autora apresentou uma teoria cognitiva da aprendizagem da leitura, a qual virá a influenciar as investigações posteriores na área. Uta Frith sugeriu que a aprendizagem da leitura ocorre ao longo de três etapas. A primeira delas denomina-se de lolográfica. Nesta primeira fase assiste-se ao desenvolvimento do léxico lolográfico com acesso directo da palavra escrita à memória semântica. É com base nestas aquisições que, a partir dos 3 anos, as crianças são capazes de reconhecer globalmente um número, ainda que reduzido, de palavras valendo-se apenas da sua configuração global e de uma série de indicadores gráficos (forma, cores, contexto, etc.). No entanto, não é uma verdadeira leitura, dado que se modificarmos a tipografia de algumas letras ou os indicadores as crianças deixam de as reconhecer (Golder, *et al.*, 1998; Citolier, 1996). É nessa fase que as crianças que vivem em ambientes com muita exposição à escrita de logomarcas são

capazes de ler com desenvoltura as mais frequentes, como por exemplo, “Coca-Cola” (Capovilla *et al.*, 2002; Citoler, 1996; Morais, 1997; Santos & Navas, 2002a; Pereira, Navas & Santos, 2002; Silva, 2003).

A segunda fase é a alfabética. A criança inicia o processo de associação fonema-grafema, podendo decodificar palavras novas e escrever algumas palavras simples. A aprendizagem das correspondências fonema-grafema envolve mais do que apenas reconhecer as letras e associá-las aos sons apropriados, para tal é necessário que a criança perceba que os sons representam e constituem a linguagem falada. Para isso a criança tem de ser capaz de distinguir as letras, de segmentar palavras, de aplicar as RCGF-FG e de combinar os sons para produzir a palavra. Este é o *insight* alfabético que subjaz às capacidades de decodificar foneticamente as palavras e dominar o princípio alfabético da escrita. É, portanto, nesta fase que a criança começa a utilizar uma estratégia alfabética, baseada na análise das palavras em letras, na associação de letras a sons e na síntese desses sons (Citoler, 1996; Golder, *et al.*, 1998; Morais, 1997; Santos & Navas 2002a; Pereira, Navas & Santos, 2002).

O aluno poderá encontrar vários obstáculos nesta fase, em razão da co-articulação dos fonemas em palavras isoladas e mesmo em frases, assim como das diversas possibilidades de representação dos fonemas, que caracterizam as irregularidades da nossa língua. Apesar desses obstáculos, ou, mais especificamente, por causa deles, a criança caminha para o estágio seguinte, quando o conhecimento ortográfico se consolidar, propiciando uma leitura fluente e com menos esforço (Capovilla *et al.*, 2002). Segundo Uta Frith, será neste nível que se começam a manifestar as dificuldades específicas de aprendizagem da leitura e escrita (Citoler, 1996).

Finalmente, na fase ortográfica, que se caracteriza pelo uso de sequências de letras e padrões de ortografia para reconhecer palavras visualmente, as relações entre grafemas são estabelecidas, o que possibilita a escrita de palavras irregulares (Capovilla *et al.*, 2002). Esta fase é, portanto, o culminar da habilidade da leitura e escrita de palavras. Deixa-se de utilizar as RCGF- FG para a leitura de muitas palavras, uma vez que se passa a reconhecê-las de uma forma directa, devido ao facto de se ler muitas vezes a mesma (Citoler, 1996; Golder, *et al.*, 1998).

Desta forma, a utilização cada vez mais eficaz da estratégia alfabética fará aparecer uma terceira estratégia, chamada ortográfica que permite o reconhecimento instantâneo das partes significativas da palavra (os morfemas), tendo em consideração a

ordem das letras (contrariamente à estratégia lolográfica), e não os seus sons (contrariamente à estratégia alfabética - Moraes, 1997; Pereira, Navas & Santos, 2002; Silva, 2003).

Segundo Catts e Kamhi (1999), uma das grandes limitações das teorias de estágios prende-se com o facto delas tenderem a simplificar em demasia o desenvolvimento da leitura, não levando em consideração as diferenças individuais. Embora se saiba que todas as crianças necessitam de ter um ensino formal da leitura para se tornem leitores proficientes, elas podem tomar diferentes caminhos para as alcançar (Navas & Santos, 2002). Estudos recentes (por exemplo Chauveau & Rogovas-Chauveau, 1994; Rieben, 1993; Rieben & Saada-Robert, 1991) têm demonstrado que a aquisição da leitura não implica um percurso sequenciado da primeira à última fase, e que cada fase não é caracterizada pelo uso exclusivo de uma estratégia a ser substituída por outra na fase seguinte. Estes autores propõem, então, que se fale de estratégias dominantes num momento determinado da aprendizagem da leitura e não de estratégias exclusivas características de cada fase ou estágio (Martins & Niza, 1998). Um leitor proficiente para realizar as suas leituras, utiliza a via ortográfica para proceder à leitura de palavras frequentes e a via fonológica para as palavras desconhecidas ou pseudopalavras, não sendo possível a uma das vias substituir a outra.

A flexibilidade na utilização de estratégias de leitura é condição para que uma criança venha a ser um bom leitor. Esta flexibilidade justifica-se não só pelas diferenças inter-individuais na utilização de estratégias de leitura, mas também, pelo facto de que uma criança quando está a aprender a ler recorre, simultaneamente, a várias estratégias para chegar à compreensão de um dado texto (Martins & Niza, 1998).

2.2. Modelos compreensivos da aprendizagem da leitura

A partir da década de oitenta vários modelos (Ferreiro *et al.*, 1986; Downing, 1988; Chauveau *et al.*, 1997; Hiebert & Raphael, 1998) procuraram, de uma forma mais compreensiva, enquadrar um conjunto de factores cognitivos, sociais e pedagógicos subjacentes à aprendizagem da leitura, tendo em conta as particularidades do código alfabético e os componentes operacionais implicados na tarefa de ler (Silva, 2003).

2.2.1. A teoria da clareza cognitiva

O modelo da clareza cognitiva data de 1967, altura em que o seu mentor J. Downing foi escolhido para planificar e conduzir a primeira experiência em grande escala na Grã-Bretanha sobre o “Alfabeto Inicial de Ensino” ou I.T.A. de Sir Pitman. A base do nascimento deste modelo foi o livro de *Vernon Backwardness in reading* (1957) e o artigo *Learning to think about reading* de *Jessie Reid* (1966).

O modelo da clareza cognitiva proposto por J. Downing é uma abordagem integrativa que considera, simultaneamente, o desenvolvimento da compreensão das finalidades e das funções da leitura, e das características da linguagem falada que são representadas pelos signos escritos. Downing (1972) verificou que o desenvolvimento rápido da clareza cognitiva engloba quatro dimensões: a compreensão das finalidades comunicativas da linguagem escrita; a concepção da função simbólica da escrita; a domínio da terminologia técnica e; a compreensão do processo de descodificação (Viana & Teixeira, 2002).

Esta teoria (Downing, 1988; Downing *et al.*, 1982) enquadra a aprendizagem da leitura no âmbito mais geral da aquisição de uma destreza, ou *skill*. Assim a classificação da leitura dentro do domínio dos comportamentos do "saber fazer" conduz ao pressuposto de que a sua aprendizagem requer o mesmo tipo de fases que a aquisição de qualquer outra destreza, tendo em conta, contudo, a especificidade cognitiva da tarefa de ler. Partindo deste princípio o modelo postula que a aquisição da literacia acontece ao longo de três fases (Silva, 2003; Viana & Teixeira, 2002).

A primeira fase, fase cognitiva, é caracterizada pela procura, por parte do sujeito, de uma representação global da tarefa, com o intuito de perceber a sua finalidade e desenvolver conceitos sobre as suas partes componentes. As crianças deverão apropriar-se das funções e dos aspectos técnicos da actividade de leitura, ou seja, terão de compreender os vários objectivos comunicativos da linguagem escrita e descobrir a natureza das correspondências entre a linguagem oral e escrita. Downing dá especial atenção a esta fase considerando que as crianças têm necessidade de descobrir dois tipos de conceitos – os conceitos estruturais e os conceitos funcionais. Os primeiros relacionam-se com os conceitos técnicos que empregamos para falar do oral e do escrito, como por exemplo as noções de palavra e letra e as regras direccionais da escrita. Os segundos dizem respeito às finalidades e funções da leitura e da escrita, bem como à sua relação com a fala. “Na fase cognitiva, é necessário que a criança: possua a capacidade

para compreender e responder à linguagem falada, o que inclui seguir instruções orais simples e adquirir um vocabulário básico, designadamente, a linguagem técnica da leitura; tenha desenvolvido a função simbólica, saiba que a série de marcas no papel representa, ao mesmo tempo, o som das palavras faladas e o seu significado, e compreenda as convenções em relação à orientação esquerda-direita e de cima para baixo; tenha uma "consciência" geral da estrutura dos sons e da segmentação da linguagem falada, ou seja, de que as palavras são constituídas por sons; compreenda a relação, numa determinada palavra, entre grafemas específicos e fonemas. Esta "consciência" de como o processo de leitura funciona permite desenvolver um conjunto de estratégias, sem as quais a criança terá dificuldade em resolver as "confusões cognitivas" (Viana & Teixeira, 2002, p. 34).

Na segunda fase, ou fase de domínio, as crianças terão de exercitar as operações básicas da tarefa de ler até atingirem um nível de automatização em que essas várias operações são activadas sem qualquer controlo consciente (Silva, 2003). Trata-se, portanto de uma fase de treino e aperfeiçoamento das operações básicas exigidas pela tarefa (Viana & Teixeira, 2002).

O nível de leitura fluente corresponde à terceira fase, designada de fase de automatização (Silva, 2003) requer a prática contínua até ao domínio da tarefa sem esforço consciente (Viana & Teixeira, 2002).

Segundo este modelo, muitas crianças chegam à escola num estado de relativa confusão cognitiva em relação, quer aos objectivos da leitura quer às propriedades formais da linguagem escrita. O sucesso da aprendizagem da leitura está condicionado pela evolução infantil deste estado inicial de confusão cognitiva para uma maior clarificação dos conceitos funcionais e das características alfabéticas da linguagem escrita. A persistência de incertezas e dúvidas em relação às dimensões funcionais e formais da linguagem escrita é, do ponto de vista do modelo, o primeiro factor explicativo das dificuldades de aprendizagem. Até possuírem uma representação precisa da tarefa de ler, as crianças dificilmente progredirão para a fase seguinte (Viana & Teixeira, 2002).

A teoria da clareza cognitiva pode resumir-se da seguinte forma: para aprender a ler as crianças têm que redescobrir os conceitos funcionais e formais que levaram à invenção do sistema de escrita usado na sua língua, ou seja têm que descobrir as intenções comunicativas da linguagem escrita e a forma como um dado sistema de escrita codifica a linguagem oral.

Numa fase inicial, os conceitos relativos quer às funções da escrita, quer à natureza do sistema escrito, só estão em parte desenvolvidos, pelo que as crianças evoluem de uma fase de relativa confusão cognitiva para uma progressiva clareza cognitiva à medida que a escolaridade avança.

As dificuldades na aprendizagem da leitura são o resultado da persistência da confusão cognitiva, ou seja, ligam-se a incertezas conceptuais por parte das crianças quanto aos aspectos funcionais da leitura e quanto à natureza do sistema escrito (Martins, 1996).

Em suma, o modelo da “clareza cognitiva” da aprendizagem da leitura defende que o desenvolvimento da leitura progride através do aumento da “consciência” (*awareness*) e compreensão das funções e das características linguísticas do discurso e da escrita. Este percurso inicia-se na primeira fase em que a criança sabe em que consiste a leitura, passando para a segunda fase onde aprende as regras essenciais da codificação e decodificação e por último, surge a terceira fase, que se intercepta com a segunda, e se caracteriza pelo desenvolvimento das técnicas de fluência (Viana & Teixeira, 2002).

2.2.2. A perspectiva psicogenética da aprendizagem da leitura

Esta perspectiva, representada por Ferreiro e Teberosky (1984), baseia-se na teoria geral dos processos de conhecimento de Piaget. Estas autoras, partiram de um dos postulados básicos da teoria piagetiana - o sujeito é o construtor activo do conhecimento – e vieram a demonstrar que as crianças começam a aquisição da linguagem escrita muito antes de entrarem para a escola. Estas autoras consideram que as actividades de pré-leitura e leitura supõem uma interacção entre o sujeito que pensa (e formula hipóteses) e o objecto de conhecimento (neste caso a leitura), sob a forma de um conflito a ser resolvido, e cuja resolução requer raciocínio (Viana & Teixeira, 2002).

Deste ponto de vista, "as crianças não ficam à espera de ter seis anos e uma professora à frente para começarem a reflectir sobre problemas extremamente complexos, e nada impede que uma criança que cresce numa cultura onde a escrita existe reflecta também acerca deste tipo particular de marcas" (Ferreiro & Teberosky, 1986, p. 1). Este pressuposto reflecte a ideia de que o sistema de escrita se torna um objecto de conhecimento para a exploração do intelecto infantil. Através dessa exploração as crianças elaboram hipóteses inteligentes para explicar a natureza e as

utilizações da linguagem escrita, as quais não constituem uma réplica, nem da lógica convencional subjacente à organização do código alfabético, nem das informações que os adultos lhes transmitem sobre a linguagem escrita. Logo o sujeito epistémico proposto nesta abordagem, é o mesmo da teoria piagetiana, ou seja, aquele sujeito que constrói as suas categorias de pensamento pela acção que exerce sobre os objectos de conhecimento, neste caso, a escrita (Silva, 2003).

A lógica subjacente é semelhante à da teoria piagetiana, na qual a dinâmica do funcionamento e evolução intelectual se baseia na interpretação da realidade externa em função de um qualquer esquema de significados presentes no sistema cognitivo do sujeito (assimilação), e que, ao mesmo tempo, vai adaptando esse sistema em função dos desafios que o mundo dos objectos lhe coloca (acomodação). Portanto, a ideia é a de que "os estímulos não actuam directamente mas são transformados pelos sistemas de assimilação do sujeito: neste acto de transformação o sujeito interpreta o estímulo (o objecto em termos gerais), e é somente em consequência dessa interpretação que a conduta do sujeito se torna compreensível" (Ferreiro & Teberosky, 1986, p. 27).

Em relação ao modo como as crianças abordam cognitivamente o texto escrito, estas autoras demonstraram que as concepções infantis sobre a leitura e a escrita passam por cinco níveis evolutivos, desde uma relativa indiferenciação entre imagem e texto, até ao estabelecimento de uma correspondência termo a termo entre as unidades do enunciado oral e os segmentos do texto escrito (Viana & Teixeira, 2002).

Num primeiro nível a que chamam de indiferenciação entre imagem e texto as crianças referem-se ao texto tal como se referem à representação figurada dos objectos. O texto e o desenho estão indiferenciados, ambos constituem uma unidade indissociável, e as crianças tanto lêem no texto como no desenho. O texto é inteiramente previsível a partir da imagem e representa os mesmos elementos que o desenho (Viana & Teixeira, 2002). Neste nível, a intenção subjectiva de quem escreve conta mais do que as diferenças objectivas nas escritas produzidas; é assim que, a escrita de palavras diferentes pode ser muito parecida, sem que isso represente um problema para as crianças, pois, segundo elas, o que conta é a intenção (Martins, 1996).

Num segundo nível - que designam por hipótese do nome - existe já uma diferenciação entre imagem e texto, sendo este considerado uma etiqueta do desenho. O estabelecimento de condições formais de "legibilidade" de um texto marca o início do segundo dos três períodos fundamentais da organização do escrito na criança (Ferreiro, 1988). O considerar as letras como objectos substitutos, e a distinção clara entre

desenho e escrita são aquisições importantes deste nível. A omissão sistemática do artigo parece constituir a primeira indicação de que a escrita começa a diferenciar-se da imagem. Alguns critérios orientam, neste nível, a produção escrita: a exigência de um número mínimo de letras para a escrita de cada palavra (situando-se à volta de três caracteres), e a variedade de grafemas (as letras em cada palavra não podem ser repetidas - Viana & Teixeira, 2002).

A quantidade e variedade intra-figurais são, num primeiro tempo, os critérios absolutos, que apesar de não permitirem comparar escritos entre si, apresentam-se, no entanto, como condições para que um texto seja ou não legível. As crianças começam então, a procurar os modos possíveis de diferenciação ao nível do escrito (a nível quantitativo e/ou qualitativo) fazendo variar a posição das letras de palavra para palavra, ou o número de letras em cada palavra. Desta forma, os nomes de objectos maiores, são escritos com letras maiores do que os nomes de objectos mais pequenos, assim como os plurais são escritos com o dobro das letras. Às vezes, aparecem procedimentos que jogam simultaneamente com aspectos quantitativos e qualitativos, nomeadamente quando se pede às crianças que escrevam os nomes de coisas da mesma família, ou quando se pede que escrevam um nome e o seu diminutivo, o que dá origem a uma cópia da forma como a primeira palavra foi escrita, com menos algumas letras ou com letras mais pequenas. Diremos que estes modos de diferenciação são inter-figurais, visto que asseguram a diferença de representação entre palavras diferentes, não sendo no entanto sistemáticos (Martins, 1996).

O progresso gráfico mais importante traduz-se na forma mais definida dos grafemas, que se aproximam cada vez mais de letras (Martins, 1996).

Num terceiro nível a escrita continua a ser previsível a partir da imagem, mas inicia-se um processo de consideração das propriedades gráficas do texto, que fornece indicadores que permitem sustentar a antecipação feita a partir da imagem. Os indicadores são de dois tipos: a continuidade e o comprimento espacial do texto e as diferenças entre as letras utilizadas como índices para justificar as respostas (Viana & Teixeira, 2002). As crianças deste nível perceberam já que a linguagem escrita reenvia para a linguagem oral, o que representa um salto qualitativo muito importante no seu processo evolutivo (Martins, 1996).

O quarto nível caracteriza-se pela procura da correspondência entre o enunciado oral e os fragmentos gráficos. Numa primeira etapa deste nível a hipótese que é levantada é uma hipótese silábica, em que as crianças consideram que cada grafema

corresponde a um "pedacinho" da palavra (que corresponde, geralmente, a uma sílaba), representando cada "pedacinho" por um sinal gráfico (letra ou pseudo-letra - Viana & Teixeira, 2002). Neste nível a criança é confrontada com três tipos de conflitos: (i) conflito com a quantidade mínima de letras para que a palavra se possa ler presente no caso das palavras monossilábicas; (ii) conflito com a variedade de caracteres frequentes nas crianças que dispõem de um repertório limitado de letras; (iii) conflito entre as hipóteses produzidas pelas crianças e a escrita produzida por pessoas alfabetizadas. Verifica-se que as crianças são capazes de perceber as escritas inventadas por elas, mas não as escritas existentes no meio (Martins, 1996).

Este estado de desequilíbrio "obriga" a criança a rever a hipótese silábica, surgindo uma outra hipótese - a hipótese alfabética - em que ela tenta fazer a correspondência entre fonemas e grafemas. Neste nível, considerado conceptualmente como o mais evoluído, todas as palavras do texto oral estão representadas no texto escrito. As crianças que se encontram neste último nível estão em melhores condições para receber o ensino sistemático da leitura e da escrita, comparativamente com as crianças dos outros níveis, uma vez que são capazes de estabelecer uma correspondência termo a termo, considerando as propriedades do texto em termos de segmentação, comprimento e letras com valor de índice (Martins, 1996; Viana & Teixeira, 2002).

Resumindo, a teoria psicogenética coloca a ênfase na criança enquanto principal actor das descobertas que faz, construindo progressivamente os seus conhecimentos sobre a linguagem escrita através das suas tentativas de assimilação da informação que o meio lhe proporciona. As hipóteses conceptuais que a criança elaborou, ao serem confrontadas com novas informações, irão ser revistas de modo a integrar esses novos dados, ou de modo a manter a consistência interna das conceptualizações construídas. Serão estas características do funcionamento infantil, e a experiência nestes contextos de conflitos cognitivos e sócio-cognitivos, que permitirão à criança evoluir de hipóteses conceptuais onde a escrita ainda não é orientada por critérios linguísticos, para representações onde se estabelecem relações sistemáticas entre o oral e o escrito. Este processo de apropriação é caracterizado por Ferreiro como a construção de um sistema de representação, no qual o sistema escrito ultrapassa a dimensão de uma simples codificação das unidades fonéticas, na medida em que a compreensão daquele implica a identificação de várias outras particularidades (separação das palavras, sinais de pontuação, uso das maiúsculas e ortografias particulares). É ainda de salientar que, do

ponto de vista deste modelo teórico, deixa de fazer sentido a tradicional separação entre procedimentos de leitura e escrita, na medida em que as actividades de produção e de interpretação da escrita são igualmente reveladoras das concepções infantis em relação à linguagem escrita (Silva, 2003).

2.2.3. A perspectiva cognitiva e cultural da aprendizagem da leitura

As bases epistemológicas e metodológicas subjacentes a este modelo teórico integram a influência de Piaget e Vygotsky, procurando atender a dois princípios fundamentais. Em primeiro lugar, é a criança aprendiz leitor, o sujeito que está melhor colocado para ajudar a investigação a compreender a aprendizagem da leitura. Logo, a observação dos comportamentos infantis, no decurso do processo de aprendizagem, constitui o melhor meio de apreender os processos e as etapas da aquisição e apropriação da leitura e da escrita, atribuindo-se à criança, neste contexto, o estatuto de um sujeito activo e construtor de saberes. Em segundo lugar, uma das melhores maneiras de perceber a natureza da actividade de leitura passa por conhecer a sua origem e história (Chauveau, *et al.*, 1994). Do ponto de vista pedagógico este modelo defende que a aquisição da leitura implica a interligação de três dimensões de aprendizagem. Em primeiro lugar, a aprendizagem requer um processo de aculturação, ou seja, a integração das crianças no universo das práticas culturais à volta do objecto escrito e das suas utilizações. O desenvolvimento desse processo de aculturação é beneficiado pelo facto de se proporcionar às crianças "um banho" de actividades culturais e intelectuais em torno da escrita. Em segundo lugar, a aprendizagem é vista como uma aquisição social. Em terceiro lugar, aprender a ler requer obrigatoriamente compreender a natureza do código escrito e da actividade de leitura, e nessa medida é uma aquisição conceptual (Silva, 2003).

Um exemplo destes modelos é o de Chauveau e colaboradores (1997) que procura, exactamente, dar conta da complexidade do procedimento de leitura realçando o seu carácter interactivo, heterogéneo e estratégico. Consideram estes autores que o acto de ler implica a síntese de operações centradas sobre a identificação dos segmentos gráficos de um texto (letras, sílabas, palavras) e operações mais orientadas para a identificação do sentido do texto. Na acção de ler é enfatizada a dimensão da compreensão, e as várias operações referidas, desde que não estejam articuladas para a identificação da mensagem escrita, são designadas como comportamentos de para-

leitura (Silva, 2003). Sustentam os mesmos autores que o acto de ler implica a coordenação de oito operações cognitivas: identificar o suporte e o tipo de escrita; interrogar o conteúdo do texto, explorar uma quantidade de escrita portadora de sentido; identificar formas gráficas, reconhecer globalmente palavras, antecipar elementos sintácticos e semânticos, organizar logicamente os elementos identificados, reconstruir o enunciado e memorizar o conjunto de informações semânticas.

Estas várias operações são agrupadas pelos autores proponentes em algumas dimensões. Uma dimensão instrumental que requer a coordenação da habilidade para decodificar e a competência para explorar um texto. Uma dimensão estratégica, a qual inclui, por sua vez, um componente de compreensão relativo à fusão e interacção dos vários procedimentos mobilizados pela criança leitora. Por último é referida a componente cultural que conduz à adaptação da conduta do leitor em função dos objectivos de leitura e do seu conhecimento sobre as utilizações funcionais da leitura. Os mesmos autores questionam-se sobre as bases conceptuais que a criança terá de dispor para que consiga desenvolver e integrar as várias operações que estão implicadas num saber ler de base, considerando que aquelas requerem a disponibilidade de competências metalinguísticas, conceptuais e culturais. Estas várias capacidades são associadas às diferentes operações de leitura. O saber decodificar requer o desenvolvimento de competências de reflexão e manipulação sobre as unidades da linguagem oral, na medida em que no sistema de escrita alfabético as regras que ligam o discurso à escrita se baseiam numa análise fonética das palavras. Este ponto vista está em concordância com os trabalhos empíricos efectuados no âmbito da consciência fonológica, os quais evidenciam a importância que as competências de reflexão explícita sobre a linguagem oral, e em particular sobre os componentes sonoros das palavras, têm para a compreensão do princípio alfabético da escrita (Silva, 2003).

O saber decodificar implica igualmente outra capacidade fundamental que é a competência grafo-fonética, ou seja, o conhecimento dos valores fónicos das letras, ou de grupos de letras, e das regras de combinatória.

O saber explorar um texto implica, por sua vez, dois tipos de competências base. Por um lado, competências verbo-preditivas, ou seja, a capacidade para se servir do contexto linguístico, tendo em conta as restrições sintácticas e semânticas, para antecipar uma palavra que falta num enunciado. Por outro lado, competências textuais, ou seja, a capacidade para controlar a estrutura de um texto e estabelecer ligações entre as partes e o todo. Sem esta capacidade a criança pode, por vezes, ser um decodificador

sem compreender o que lê. Este tipo de competência revela-se em tarefas, como, por exemplo, pôr em ordem várias frases ou encontrar um título para a história (Silva, 2003).

Segundo este modelo, o saber ler de base inclui ainda um componente cultural. O domínio da leitura pode ser facilitado pelo domínio de um certo número de dimensões culturais associadas ao acto de ler, nomeadamente a identificação dos diferentes suportes de leitura e a explicitação de finalidades da leitura e da sua aprendizagem (Silva, 2003).

2.2.4. A perspectiva da literacia emergente

No âmbito do paradigma da literacia emergente, Hiebert e Raphael (1998) elaboraram um modelo compreensivo da leitura e da sua aprendizagem, diferenciando processos centrais, necessários e mediadores, os quais estarão na base do desenvolvimento de procedimentos fluentes de leitura e escrita. Assim, os processos centrais da leitura e da escrita relacionam-se com a compreensão e comunicação de uma mensagem escrita (Silva, 2003).

Ao nível da leitura são considerados indicadores precoces de compreensão a capacidade infantil para dar respostas pessoais face a um texto escrito, como, por exemplo, ser capaz de partilhar experiências e sentimentos pessoais, colocar-se do ponto de vista da situação descrita no texto, ou comparar-se com as personagens referenciadas. A possibilidade de elaborar um pensamento crítico à volta do texto lido, nomeadamente efectuar predições sobre o texto, resumir e organizar ideias ou caracterizar personagens, constitui um outro indicador de compreensão (Silva, 2003).

Do ponto de vista deste modelo, o desenvolvimento de cada processo central assenta num conjunto de processos necessários que são, para o caso da leitura, o reconhecimento automático de palavras, e para a escrita, a evolução de estratégias de escritas inventadas para a escrita convencional (Silva, 2003).

Um terceiro processo necessário para a leitura e para a escrita é a tomada de consciência dos componentes literários dos textos escritos. O carácter necessário desde tipo de conhecimento resulta da importância que a familiarização com a estrutura dos diferentes textos tem para a antecipação do tipo de informação que os seus autores pretendem transmitir nos textos e da forma como o fazem. Neste sentido é também importante estimular a progressiva familiarização infantil com a estrutura de diferentes

tipos de textos, nomeadamente narrativos, informativos e poesias. Este tipo de conhecimento pode ser particularmente pertinente para as crianças nas fases iniciais de aprendizagem, na medida em que uma das formas de elas lidarem com as palavras desconhecidas é através da leitura de textos previsíveis no contexto de frases repetidas (Silva, 2003).

A leitura compreensiva depende do reconhecimento automatizado de palavras. As estratégias inerentes à identificação automática de palavras aparecem, neste enquadramento teórico, organizadas em quatro categorias: reconhecimento de padrões grafo-fonéticos comuns, globalização de palavras muito frequentes, classificação de palavras em famílias semânticas, e identificação de palavras com base no suporte contextual. Estas várias estratégias surgem no leitor fluente de forma perfeitamente interligada, e a necessidade de promover nas crianças a capacidade para as desenvolver e mobilizar de forma estratégica conduz, neste modelo, a um conjunto de indicações pedagógicas (Silva, 2003).

Os processos mediadores, ou temporários, são aqueles, que constituem a base para o desenvolvimento dos processos necessários. Hiebert e Raphael (1998) descrevem três processos mediadores fundamentais: as conceptualizações sobre a linguagem escrita, a consciência fonémica e o conhecimento das letras. O papel destes processos intermédios é conduzir as crianças à descoberta do princípio alfabético e à compreensão da natureza das relações entre a linguagem escrita e oral.

3. Processos psicológicos envolvidos na leitura

“O percurso da aprendizagem da leitura deve ter como meta primordial a fluência, que implica rapidez de decifração, precisão e eficiência na extracção do significado do material a ser lido.”

A Língua Materna na Educação Básica (DEB, 1997)

Ler é uma actividade complexa que implica múltiplas operações e um amplo conjunto de conhecimentos. Considera-se que o sistema de leitura é formado por vários processos. Não há, no entanto, acordo quanto ao seu funcionamento e à relação existente entre eles. Existem duas hipóteses opostas que tentam explicar como ocorre todo este processo. A "hipótese automática" que considera que a informação avança numa só direcção, de tal modo que cada processo só tem de ter acesso à sua própria

informação e à dos processos inferiores. A "hipótese interactiva" defende um processamento simultâneo e interactivo de todos os processos que compõem o sistema de leitura (Citoler 1996; Golder & Gaonac'h, 1998)

Baseando-se numa perspectiva que denominam de psicologia da leitura, Citoler (1996) e Garcia (1995), consideram que a tarefa da leitura implica quatro grandes processamentos: o perceptivo, o léxico, o sintáctico e o semântico que funcionariam de um modo interactivo e paralelo.

O estudo destes processos tem-se afigurado como uma ferramenta importante para auxiliar na busca de melhores técnicas para o ensino da leitura, bem como no planeamento de programas de prevenção e tratamento dos distúrbios da linguagem escrita (Santos & Navas, 2002a).

Embora estes processos funcionem de uma forma interactiva, analisaremos, de seguida, cada um deles de modo individualizado com o objectivo de tornar mais fácil a sua compreensão.

3.1 Processamento Perceptivo

Para que uma mensagem possa ser processada tem que ser previamente reconhecida e analisada pelos nossos sentidos. Desta forma, num primeiro momento são utilizado os processos de extracção de informação que se relacionam com a memória icónica e com a memória de trabalho e onde se efectuam tarefas de reconhecimento e análise linguística (Garcia, 1995). Valle (1991 cit. Cuetos, 1990) assinala a existência de quatro componentes que vão colocar-se em funcionamento para o reconhecimento da palavra, sendo eles: os movimentos oculares (movimentos sacádicos dos olhos e fixações), a amplitude do campo visual, as características temporais e as características físicas dos estímulos. É a partir destas tarefas que se torna possível realizar a análise visual (Citoler, 1996; Cruz, 1999; Morais, 1997).

Ao lermos, temos a sensação de que os nossos olhos percebem as palavras de forma contínua e uniforme, à medida que avançamos. Contudo, os olhos realizam uma série de movimentos oculares rápidos e sacádicos. Estes alternam com fixações, isto é, períodos de imobilização em que os olhos se detêm num ponto (Golder, *et al*, 1998; Sousa, 2000). Estes últimos permitem ao leitor perceber parte do material escrito. A investigação tem comprovado que a informação é extraída nesses curtos espaços de tempo (200 a 250 milésimos de segundo - Citoler, 1996; Cuetos, 1990; Morais, 1997).

Por sua vez os movimentos em arcada permitem passar/avançar para um ponto seguinte do texto (Cuetos, 1990; Garcia, 1995; Morais, 1997). Os períodos de fixação duram cerca de 200/250 milionésimos de segundo e o movimento de arcada entre 20/40 milionésimos.

Um leitor médio passa, aproximadamente, 90% do tempo a aperceber-se do material escrito e 10% a procurar nova informação. Porém, estes valores não são fixos e variam bastante de leitor para leitor e, para o mesmo leitor, de texto para texto, de acordo com a sua complexidade (Sousa, 2000). As investigações têm mostrado que os bons leitores não fazem necessariamente saltos mais longos, mas no tempo gasto adaptam os movimentos sacádicos às características do texto (Golder *et al.*, 1998). O tempo gasto nas fixações depende do material de leitura, uma vez que quanto mais importante ou difícil for o estímulo maior é o período de fixação. As palavras pouco frequentes, as mais longas e os verbos principais originam pausas maiores, enquanto que as fixações feitas nos espaços entre frases são muito mais curtas. O começo de um tema novo também pressupõe um tempo de fixação extra. A extracção da informação depende do tamanho da palavra que se tem de compreender, isto é, do número de letras que possui. Morais (1997) acrescenta, ainda, que provavelmente, fixamos cada palavra perto do seu meio, ligeiramente à esquerda. A tendência para a assimetria aumenta com o comprimento da palavra (Sousa, 2000).

Quando esta operação está concluída, pensa-se que a informação é registada sucessivamente em diferentes "armazéns", antes de ser reconhecida (Cuetos, 1990). Em primeiro lugar, ao nível da "memória sensorial" ou "memória icónica", onde a informação permanece durante um período escasso de tempo mas onde é conservada a maior parte dos traços do estímulo, uma vez que este tipo de memória tem uma grande interpretação cognitiva e um carácter pré-categorial. Aqui, a informação é mantida num estado primitivo. Passa seguidamente, para a "memória a curto prazo" ou "memória de trabalho" onde os estímulos se conservam o tempo suficiente para se processarem as operações principais que conduzem ao reconhecimento das palavras por comparação com a informação armazenada na memória de longa prazo (MLP - Cuetos, 1990). As palavras são associadas com os conceitos que representam e que se encontram armazenadas na MLP, no "léxico mental". Nesta encontram-se os conhecimentos fonológicos, semânticos e ortográficos de todas as palavras. Este conjunto de procedimentos tem sido denominado como "processo de acesso ao léxico" (Citoler, 1996; Golder, *et al.*, 1998; Sousa, 2000).

3.2. *Processamento Lexical*

Uma vez identificadas as unidades linguísticas, o processo seguinte é o de encontrar o conceito com o qual se associa essa unidade linguística, ou seja, obter o significado da palavra (Sánchez & Jiménez, 2001).

Genericamente este procedimento refere-se ao conjunto de operações necessárias para se chegar ao conhecimento que o indivíduo tem acerca das palavras e que se encontra armazenado no léxico interno ou léxico mental (Citoler, 1996; Garcia, 1995). Para a construção deste conhecimento participam as distintas informações linguísticas (fonológica, semântica e ortográfica) sobre as palavras, que se vão acumulando e que constituem a matéria-prima ou unidades com as quais os leitores constróem um significado (Citoler, 1996; Cruz, 1999).

Dentro do processamento léxico são propostos distintos modelos para explicar como se obtém o significado das palavras e como se organiza este léxico mental. Entre eles refira-se: o modelo de *longoge* de Morton (1969, 1979), o modelo de procura do acesso léxico de Foster (1976), o modelo de tripla via de Temple (1985), o modelo de leitura por analogia de Goswami (1986), o modelo visual-fonológico de Ehri (1992) e o modelo de dupla via (Sánchez & Jiménez, 2001).

Será no modelo de dupla via ou modelo dual que nos iremos debruçar com especial atenção, por ser aquele que tem merecido maior destaque por parte da literatura. Este modelo foi proposto inicialmente para dar conta de resultados obtidos em experiências laboratoriais com leitores adultos hábeis (Morton, 1969, 1979; Rubenstein, Lewis & Rubenstein, 1971). O modelo foi posteriormente reformulado e enriquecido, de modo a incorporar os dados relativos a perturbações de leitura observadas em doentes neurológicos (Castro & Gomes, 2000).

Este modelo perspectiva duas formas de acesso ao léxico. Uma via directa, visual, ortográfica ou léxica, que permite a conexão do significado com os sinais gráficos através da intervenção da memória global das palavras; e uma via indirecta, fonológica ou subléxica, que recupera a palavra mediante a aplicação das regras de correspondência entre grafemas e fonemas (Citoler, 1996; Cruz, 1999; Garcia, 1995; Morais, 1997; Sousa, 2000).

Vários são os estudos (Alegria & cols., 1982; Byrne, 1992; Cuetos, 1991; Domínguez & Cuetos, 1992; Foster & Chamber, 1973; Jiménez & Rodrigo, 1994; Valle, 1989;) que têm comprovado este modelo.

A leitura pela via directa pressupõe variadas operações, a análise visual das palavras, a transmissão do resultado da análise dessas palavras para um armazém de representações ortográficas de palavras - léxico visual - onde, por comparação com as unidades ali armazenadas é identificada a palavra. A unidade léxica activada, por sua vez, activará a correspondente unidade de significado situada no "sistema semântico". Se, para além de compreender a palavra, for necessário efectuar a sua leitura em voz alta, a representação semântica activará a correspondente representação fonológica localizada no armazém "léxico-fonológico" que se depositará no armazém da "pronúncia", pronta a ser emitida (Sánchez & Jiménez, 2001).

Esta via só funciona com as palavras que o leitor conhece visualmente, ou seja, com as palavras que fazem parte do seu léxico visual. Não pode ser utilizada para as palavras desconhecidas, nem tão pouco para as pseudopalavras, uma vez que estas não possuem representação léxica. Para estas situações é necessário considerar outro procedimento de leitura designado por a via indirecta. Os seguintes passos são observados no seu processamento: identificação das letras que compõem as palavras no sistema de análise visual, recuperar os sons correspondentes a essas letras mediante o denominado mecanismo de conversão grafema/fonema, uma vez recuperada a pronúncia da palavra, consulta no "léxico auditivo" a representação que corresponde a esses sons, finalmente esta representação activa o significado correspondente no sistema semântico (Sánchez & Jiménez, 2001; Sousa, 2000).

Embora estas duas vias tenham sido consideradas como independentes, a leitura hábil implica o uso simultâneo das duas. Os conhecimentos de tipo fonológico, semântico e ortográfico são interactivos e trabalham simultaneamente para o reconhecimento de palavras. Quando as palavras são familiares, as representações ortográficas são activadas directamente tornando a leitura muito mais rápida. Contudo, a via fonológica assume uma importância crucial no reconhecimento de palavras menos familiares, na leitura de pseudopalavras e na pronúncia que o leitor encontra pela primeira vez (Sousa, 2000).

3.3. *Processamento Sintáctico*

O reconhecimento das palavras é um componente necessário para entender a mensagem presente no texto escrito, contudo não é suficiente já que as palavras assinaladas não transmitam nenhuma informação nova, é antes na relação entre elas que se encontra a mensagem. Em consequência, uma vez reconhecidas as palavras numa oração, o leitor tem que determinar como se relacionam entre si (Sánchez & Jiménez, 2001).

Genericamente, o conhecimento sintáctico diz respeito, exactamente, ao domínio das regras e padrões que definem as condições de organização e de combinação de palavras de modo a formarem frases (Sim-Sim, 1998).

Na execução desta tarefa, estão presentes um conjunto de estratégias ou regras sintácticas que nos permitem segmentar cada oração nos seus constituintes, classificá-los de acordo com as suas funções sintácticas e, finalmente, construir uma estrutura ou marco sintáctico que possibilite a extracção do significado (Sánchez & Jiménez, 2001).

O processo de análise sintáctica compreende três operações principais que consistem na atribuição das etiquetas correspondentes às distintas áreas de palavras que compõem a oração (sintagma nominal, verbo, frase subordinativa, etc.); na especificação da relação existente entre estes componentes; e, por último, na construção da estrutura correspondente mediante a organização hierárquica dos componentes (Cuetos, 1990). Paralelamente a estes componentes do processo de análise sintáctica, este autor apresenta estratégias de reconhecimento sintáctico, tais como: a ordem das palavras, o papel das palavras funcionais (preposições, artigos, conjugações), o significado das palavras e o uso dos sinais de pontuação.

Para Tunmer (1990) o domínio sintáctico pode interagir com o desempenho na leitura pelo menos a dois níveis. Em primeiro lugar na possibilidade de o leitor se auto-monitorizar na compreensão do texto e em segundo lugar, na facilitação da descoberta e apreensão de correspondências letra/som que até aí ignorava. Uma terceira razão poderia, ainda, ser invocada, na medida em que o significado de uma elocução não é um somatório aritmético da significação dos elementos lexicais que a compõem, o acesso à significação requer uma articulação sintáctica entre os elementos lexicais isolados (Gombert, 1992). Assim sendo, é evidente que o domínio sintáctico desempenha um papel importante na aquisição da leitura; enquanto extracção de significado, já que facilita o acesso ao sentido (Viana, 2002)

Os défices ao nível do processamento sintáctico podem, por isso, ser a origem tanto das dificuldades na leitura em que o indivíduo lê as palavras mas não compreende as frases que compõem o texto, como da dificuldade que alguns indivíduos têm na organização de frases e orações de uma composição (Citoler, 1996; Cruz, 1999).

3.4. Processamento Semântico

Para finalizar os processos cognitivos que intervêm na leitura, vamos expor o processamento semântico que, em termos gerais, consiste em extrair o significado da oração ou texto e integrá-lo no conhecimento que o leitor possui (Sánchez & Jiménez, 2001). O processamento semântico tem como grande meta a compreensão do significado das palavras, das frases e dos textos (Castro & Gomes, 2000; Citoler, 1996; Sousa, 2000).

Para além de captarem as significações, os processos semânticos, permitem integrar a nova informação com o conhecimento previamente adquirido pelo leitor através das suas experiências anteriores e que está representado sob a forma de esquemas, redes ou proposições hierárquicas (Citoler & Sanz, 1993a; Sousa, 2000).

O processo de compreensão não termina com a extracção do significado mas apenas quando se integra esse significado na memória. Compreender, não só implica construir uma estrutura, como também juntar essa nova estrutura aos conhecimentos que o leitor já possui, estabelecendo-se, desta forma, um vínculo entre eles. Se o leitor não dispõe de conhecimentos mínimos sobre o conteúdo de um texto, não os poderá entender. Quanto mais conhecimentos específicos o leitor possuir acerca dos conteúdos, mais fácil é o entendimento da leitura feita, permitindo desenvolver estruturas onde pode incluir a informação (Sousa, 2000).

O processamento semântico, está imerso em todos os processamentos anteriores, dado que perceber é seleccionar os elementos relevantes dos estímulos, extrair a palavra supõe dotá-la de um certo significado e estruturá-la gramaticalmente implica dar-lhe um sentido e significado (Sánchez & Jiménez, 2001).

4. A descodificação - uma das componentes da leitura

“A leitura pode ser comparada com o desempenho de uma orquestra sinfónica; com efeito, para interpretar uma sinfonia, não basta que cada músico conheça sua partitura, é preciso ainda que todas as partituras sejam tocadas de forma harmoniosa pelo conjunto dos músicos”

(Simão, 2002, p.103).

Sendo a leitura objecto de estudo em si mesmo e, paralelamente, instrumento de aprendizagem, é evidente que o seu frágil domínio se vai repercutir na aquisição de conhecimentos nas diversas disciplinas dos *curricula*. Partilhamos com vários autores (Casas, 1988; Citoler, 1996; Das, Naglieri & Kirby, 1994; Viana, 2002) a convicção de que, no processo de ensino/aprendizagem da leitura, se torna importante equilibrar a ênfase e a atenção dada nas duas grandes componentes ou funções da leitura, que funcionam de uma forma interactiva: a descodificação e a compreensão. A descodificação refere-se aos processos de reconhecimento das palavras escritas. A compreensão é definida como o processo pelo qual as palavras, frases ou textos são interpretados (Fayol *et al.*, 2000).

Qualquer uma destas componentes da leitura são necessárias e de modo algum se pode pensar que sejam dois processos independentes. Elas actuam em paralelo, interactivamente. Mas é importante ter em conta que a sua relação é assimétrica, ou seja, os processos de descodificação podem dar-se independentemente; no entanto, a sua colaboração é absolutamente necessária para que possa realizar-se o acto de compreensão (Citoler & Sanz, 1993a).

Embora reconhecendo a importância destas duas componentes da leitura, uma vez que o objecto de estudo deste trabalho incide privilegiadamente na descodificação leitora, circunscrevemos a nossa síntese a esta dimensão. Pretende-se neste ponto clarificar o conceito de descodificação e reflectir sobre o papel da consciência fonológica enquanto factor decisivo na sua aquisição.

4.1. Definição de descodificação

O domínio da descodificação implica aprender a discriminar e a identificar as letras isoladamente, formando grupos e, sobretudo, implica que se possua a capacidade para identificar cada palavra como uma forma ortográfica com significado, atribuindo-lhe uma pronúncia. Para poder descodificar com êxito, o indivíduo tem de entender como se relacionam os símbolos gráficos com os sons e adquirir os procedimentos de leitura de palavras (Citoler, 1996; Cruz, 1999; Martins & Niza, 1998).

Contudo, é preciso estabelecer uma distinção clara entre a descodificação e o reconhecimento de palavras, mais precisamente entre a identificação e o reconhecimento de cada palavra, a qual deve ser percebida no quadro do processo inicial de aquisição da leitura. O leitor competente "reconhece" a maioria das palavras que encontra. Os leitores menos hábeis ou que se encontram numa fase inicial de aprendizagem da leitura, não são capazes de efectuar esse reconhecimento, pelo que tem que "identificar" a maior parte das palavras.

Com o treino, o leitor principiante irá alargar o seu repertório de palavras conhecidas. Com o tempo passará a utilizar a estratégia de reconhecimento. Esta mudança pode não ocorrer. Neste caso estamos perante leitores com dificuldades na leitura. A identificação das palavras deve ser sempre considerada uma etapa transitória do reconhecimento imediato que constituirá, esse sim, uma habilidade importante dos microprocessos (Giasson, 1993). “O reconhecimento é o fim a atingir e a descodificação um meio para lá chegar” (Giasson, 1993, p. 62).

Casas (1988) sugere que a descodificação implica quatro processos. O primeiro deles é o processamento visual que inclui as habilidades essenciais relacionadas com a discriminação, a diferenciação figura-fundo, a capacidade de reter sequências, a capacidade de analisar um todo nos seus elementos componentes e de sintetizar os elementos numa unidade total. O segundo é o processamento fonológico que, por sua vez, inclui habilidades básicas como a discriminação de sons, a diferenciação de sons relevantes dos irrelevantes, a memorização correcta de sons, a sequencialização de sons na ordem adequada e a análise e a síntese de sons na formação de palavras.

Os dois últimos processos, embora não sejam exclusivos da descodificação facilitam o reconhecimento das palavras. São eles, por um lado, o processamento linguístico que implica a capacidade de utilizar o primeiro sistema simbólico da linguagem (a fala) para o conectar com o segundo sistema simbólico, que é o visual ou

escrito e por outro, o processamento contextual que se refere à habilidade de fazer uso do contexto para ler as palavras desconhecidas (Casas, 1988; Citolier, 1996; Cruz, 1999).

O leitor só é competente se for capaz de fazer uma decodificação eficaz, com reconhecimento preciso e rápido de palavras, e se tiver uma capacidade linguística de compreensão competente. Ainda assim, como lembra Braibant (1997), a primazia está no grau de precisão, rapidez e automatismo da decodificação e do reconhecimento visual, uma vez que só quando tais processos se tornam automáticos é que os recursos cognitivos podem ser se podem concentrar, essencialmente, nos processos de compreensão do texto (Capovilla, *et al*, 2002).

A rapidez com que se identifica uma palavra facilita o processo de compreensão. Quanto mais rápida for a identificação de cada palavra, mais disponibilidade tem a memória de trabalho para efectuar as operações de análise sintáctica, de integração semântica dos constituintes da frase e de integração das frases na organização textual (Morais, 1997). Este reconhecimento fluido das palavras é um requisito *sine qua non* para o desenvolvimento da leitura (Citolier, 1996; Cruz, 1999; Lopes, 2001).

Mas a fluência não se atinge sem treino dos mecanismos de automatização. Este treino de rotinas e automatização de processos é imprescindível para a economia e gestão dos recursos mentais, fundamentais no processamento da informação (Bártolo, 2000; Sim-Sim, Duarte & Ferraz, 1997).

Para que a criança adquira este reconhecimento ortográfico das palavras têm necessariamente de observar várias vezes a sua forma ortográfica. Alguns dos alunos, apenas têm um léxico ortográfico mental das palavras mais frequentes, enquanto que outros, normalmente os que lêem mais e de forma mais autónoma, tem um léxico mais elaborado. Desta forma afigura-se como fundamental encorajar os nossos alunos a lerem e a relerem, em voz alta ou em silêncio, para si ou para outros, pois desta forma poderão desenvolver uma leitura autónoma e eficaz (Fayol *et al.*, 2000).

De uma forma muito geral, o melhoramento da performance do léxico mental, ortográfico e fonológico comporta vários objectivos. Em primeiro lugar evitar o recurso à decifração para as palavras frequentes. A decifração é influenciada pelo tamanho das palavras e pela regularidade. Assim, as palavras compridas são lidas menos bem e menos rapidamente do que as palavras curtas. As palavras que comportam associações raras e irregulares de configuração de letras e de sons são lidas mais lentamente e com mais erros do que as palavras regulares. Em segundo lugar é crucial diminuir a duração

de reconhecimento e de leitura em voz alta das palavras frequentes. Em terceiro lugar, é necessário ajudar os alunos a diferenciar ortograficamente as palavras homófonas e melhorar a leitura das palavras irregulares (Fayol *et al.*, 2000)

Lewkowicz (1980) apresenta uma série de tarefas em função da sua utilidade para a aprendizagem da decodificação de palavras. Entre elas destacamos as tarefas que requerem: comparar sons com palavras ou palavras entre si, reconhecer se duas palavras rimam, identificar a palavra que não rima num conjunto, efectuar tarefas de supressão e de substituição de um determinado som (inicial, intermédio ou final), identificar a posição de um determinado som (inicial, intermédio ou final), separar o som inicial, intermédio ou final de uma palavra, ou contar os sons. Também Yopp (1988) propõe algumas tarefas para trabalhar o conhecimento fonológico, se bem que se centra no âmbito fonémico: identificar um som numa palavra, identificar um som comparando palavras, separar um som, e identificar, contar, sintetizar ou suprimir fonemas. A todas estas tarefas acrescentamos a tarefa de inserção (Alégria, Pignot & Morais, 1982; Carrillo, 1994; Mann, 1984 cit. por Sánchez & Jiménez, 2001).

4.1.1 Relações entre a consciência fonológica e a aprendizagem da leitura

As dificuldades que ocorrem ao nível da leitura têm sido estudadas há décadas por diferentes profissionais. Tais distúrbios já foram atribuídos a défices de inteligência, a dificuldades visuo-espaciais e dificuldades verbais. Capovilla e Capovilla (2002) efectuaram uma revisão de vários estudos (Cunningham, 1990; Goswami & Bryant, 1990; Morais, 1995; Schneider, Küspert, Roth, Vise, & Marx, 1997; Torgesen, Wagner, & Rashotte, 1994) tendo concluído que nas últimas décadas, os estudos na área da leitura e escrita têm prestado maior atenção à sensibilidade das crianças e às propriedades formais da linguagem. Como resultado destas investigações, as habilidades do processamento fonológico, tais como a consciência fonológica, a codificação fonológica na memória de trabalho e o acesso ao léxico mental na memória a longo prazo, têm-se revelado como essenciais na aquisição da leitura. Os primeiros estudos que evidenciam as dificuldades infantis em manipular as unidades fonéticas da fala, remontam aos anos sessenta (Bruce, 1964). A partir dessa data proliferaram as investigações (Adams, 1994; Williams, 1984; Alegria & Morais, 1989; Goswami & Bryant, 1990; Liberman & Shankweiler, 1985; Lundberg, 1991; 1988; Mann, 1993; Perfetti, 1985) que fundamentam a importância das capacidades de análise explícita das

unidades da fala para a aquisição da leitura num código alfabético (Capovilla & Capovilla, 2002).

Os resultados dos estudos correlacionais e desenvolvimentais, são consistentes na indicação de que as crianças pequenas que apresentam bons resultados em tarefas de consciência fonológica estão posteriormente situadas entre os melhores leitores. Paralelamente, as que iniciam o 1º ano de escolaridade com um frágil desenvolvimento da consciência fonológica estão, anos mais tarde entre os maus leitores (Velásquez, 2002; Viana, 2002).

Para chegar à descoberta do fonema o aprendiz necessita adquirir e desenvolver a consciência fonológica, uma competência metalinguística que tem sido alvo de várias definições:

- “A capacidade para conscientemente manipular (mover, combinar ou suprimir) os elementos sonoros das palavras orais” (Tunmer & Rohl, 1991).

- “O conhecimento que permite reconhecer e analisar, de forma consciente, as unidades de som de uma determinada língua, assim como as regras de distribuição e sequência do sistema de sons dessa língua. Em contraste com as actividades de falar e de ouvir falar, a consciência fonológica implica a capacidade de voluntariamente prestar atenção aos sons da fala e não ao significado do enunciado” (Sim-Sim, 1998, p.225).

- “Toda a forma de conhecimento consciente, reflexivo, explícito, sobre as propriedades fonológicas da linguagem. Estes conhecimentos são susceptíveis de serem utilizados de maneira intencional” (Golder *et al.*, 1998, p. 128).

- “A capacidade de identificar as componentes fonológicas das unidades linguísticas e de as manipular de uma forma, voluntária e controlada” (Gombert, 1990; Wagner & Torgesen, 1987).

Existem várias formas de consciência fonológica: a consciência silábica, a consciência de unidades intra-silábicas e a consciência fonémica (Viana 2002).

De uma forma geral, as tarefas que têm sido utilizadas para avaliar a consciência fonológica são muitas e diversificadas, e com grandes variações em termos da sua complexidade para as crianças. Assim, têm sido usadas tarefas de discriminação auditiva de palavras, de reconstrução fonémica e silábica, de segmentação fonémica ou silábica, de contagem de sílabas ou fones, de adição ou supressão de sílabas ou fones, de categorização de palavras segundo critérios silábicos ou fonémicos, de correspondência fonémica entre palavras ("pato começa da mesma maneira que faca?"), de rimas, de inversão fonémica, e mais recentemente, tarefas relativas a produções

escritas inventadas (Silva, 2003).

Adams (1998) considera que as tarefas usadas como indicadores da consciência fonológica podem repartir-se em 5 níveis de dificuldade. O primeiro nível diz respeito a tarefas que apenas requerem a identificação de algumas sequências sonoras nas palavras, como acontece nas provas com rimas. O segundo nível inclui tarefas que implicam a identificação de rimas ou de sons iniciais em diferentes palavras, o que obriga a uma incidência mais cuidadosa da atenção nos componentes sonoros das palavras, nomeadamente como no caso de tarefas de categorização de palavras segundo critérios de partilha de sons. O terceiro nível incide em provas que requerem a divisão das sílabas nos seus vários segmentos ou que implicam a identificação de um determinado fonema-alvo. O quarto nível engloba as tarefas que exigem a segmentação de palavras nos seus componentes fonémicos. O último nível abrange as tarefas que requerem a manipulação das unidades fonéticas no quadro das palavras, nomeadamente a adição, supressão ou trocas de fonemas (Martins, 1996).

O conjunto de dados disponíveis parece indiciar que a consciência fonológica remete, então, para uma capacidade geral com múltiplas dimensões que influem na dificuldade das tarefas. Provavelmente, a melhor forma de equacionar esta capacidade é concebê-la num *continuum* (Stanovich, 1992), onde competências como a detecção e produção de rimas, por exigirem poucas capacidades analíticas e apenas sensibilidade a sequências fonológicas similares, estarão no nível inferior, e onde as habilidades para segmentar e inverter os fonemas de palavras, na medida em que implicam uma atitude analítica, e uma representação explícita dos segmentos fonéticos, estarão no nível superior.

A problemática da evolução dentro desse *continuum*, e a sua relação com a aquisição da leitura, é ainda hoje objecto de diversas controvérsias. A inexistência de um consenso relativamente ao modo de operacionalizar o construto "consciência fonológica" poderá estar na base da ampla polémica que continua a existir no que respeita às relações entre a consciência fonológica e a aprendizagem da leitura (Silva, 2003).

As investigações na área da consciência fonológica têm procurado precisar a natureza da relação entre esta competências, e/ou algumas dimensões específicas das competências meta fonológicas e a aprendizagem da leitura, dadas as implicações educativas da explicitação desta relação. Terá sido Liberman (1973) uma das primeiras autoras a sustentar a pertinência desta relação (Silva, 2003).

Se nos debruçarmos sobre os estudos que avaliam a consciência fonológica, verificamos que a maioria realça a importância das relações existentes entre as habilidades de análise explícita da fala e a aprendizagem da leitura (Gleitman & Rozin, 1977; Liberman *et al.*, 1974; Savin, 1972; Shankweiler *et al.*, 1972). Com efeito, para se poder aprender a ler num dado sistema de escrita, tem de se ser capaz de pensar na fala de uma forma explícita, e de tomar consciência de que ela é composta por uma sucessão de unidades fonológicas de nível correspondente ao que é representado pelo código escrito.

Nos últimos vinte anos a investigação realizada neste âmbito, organiza-se em três posturas distintas: a) a consciência fonológica, e em particular a consciência fonémica, seria desenvolvida através da aprendizagem da leitura; b) a consciência fonológica seria um pré-requisito para a aprendizagem da leitura; c) a consciência fonológica seria, simultaneamente, uma causa e uma consequência da aquisição da leitura (Fonseca, 1999; Martins, 1996; Morais, 1997, Silva, 2003; Velásquez, 2002; Viana, 2002).

A hipótese segundo a qual a consciência fonológica é desenvolvida através da aprendizagem da leitura tem sido genericamente atribuída ao grupo de Bruxelas, o qual inclui autores como Morais, Alegria, Bertelson, Content e Cary. As posições destes autores podem ser resumidas nos aspectos que passamos de seguida a especificar: (i) "a consciência explícita das unidades fonéticas da fala, ou consciência segmental, não se desenvolve espontaneamente, implica alguma forma de instrução que, para a maior parte das pessoas, ocorre no contexto da aprendizagem da leitura e da escrita; (ii) a consciência fonémica consiste numa reconstrução da representação inconsciente dos segmentos fonéticos que é impulsionada, ou pelo menos facilitada, pela aprendizagem do código alfabético. No entanto, pistas articulatorias proporcionadas pela pronúncia das palavras poderão igualmente contribuir para a promoção da consciência segmental; (iii) é importante distinguir entre modalidades de consciência fonológica, como a consciência de rimas e de sílabas, a qual é passível de ser desenvolvida antes da instrução alfabética, e a consciência fonémica, na medida que esta última competência envolve uma capacidade analítica significativamente superior; (iv) as primeiras modalidades de consciência fonológica referidas não conduzem directamente ao desenvolvimento da consciência fonémica, ou seja, a sensibilidade às rimas e sílabas não é, só por si, um precursor da consciência fonémica; (v) a sensibilidade aos componentes fonológicos das palavras, nomeadamente as rimas, não constitui "um elemento crítico

para a aquisição da literacia"; (vi) a aquisição da leitura conduz, ou facilita, o desenvolvimento da consciência fonémica, mas apenas no âmbito da aprendizagem em códigos alfabéticos; (vii) no contexto da aprendizagem da leitura a evolução na literacia num código alfabético e a consciência segmental desenvolvem-se em conjunto através de um processo de múltiplas influências recíprocas" (Alegria, Morais & Content 1987).

No seu conjunto, estes estudos apontam no sentido de que a aquisição da literacia num sistema de escrita alfabético, contribui decisivamente para o desenvolvimento da consciência fonémica, dando a ideia de que é necessário dominar o código alfabético para se conseguir manipular explicitamente as unidades fonéticas da fala (Citoler, 1996; Silva, 2003).

Uma das linha de argumentação a favor da importância da aprendizagem da leitura para o desenvolvimento da consciência fonémica decorre de estudos que evidenciam que as crianças à entrada para a escola apresentam resultados muito maus em tarefas que implicam a manipulação de unidades fonéticas, e que o seu desempenho nesse tipo de provas vai sucessivamente melhorando à medida que elas vão progredindo no domínio da leitura (Morais & Alegria 1979).

Outra linha de fundamentação decorre de estudos efectuados em crianças com dificuldades de aprendizagem na leitura. Compararam o desempenho em tarefas de supressão fonética e silábica de um grupo de crianças disléxicas e dois grupos de controlo, provenientes do 1º e 2º anos de escolaridade e equiparados em idade com o grupo de maus leitores. Os sujeitos disléxicos apresentaram níveis de sucesso de 13% na prova fonética, enquanto que as crianças do 1º e 2º anos apresentaram taxas de êxito, respectivamente, de 71% e 94%. As diferenças nas tarefas silábicas são menos acentuadas, apresentando o grupo de maus leitores um índice de sucesso de 68%, enquanto que as crianças dos outros dois grupos revelaram taxas de sucesso na ordem dos 90% e 100%.

Alegria e Morais (1979), por seu lado, provaram que o efeito da escolaridade é nítido no desempenho de tarefas que consistiam em adicionar ou retirar um fonema no início de uma palavra.

Os estudos com os adultos analfabetos (Adrián *et al.*, 1995; Bertelson *et al.*, 1989; Castro & Morais, 1987; Morais *et al.*, 1989) vieram mostrar que a posse de condições cognitivas, na ausência de ensino formal da leitura e da escrita, não conduz à emergência espontânea de capacidades metafonológicas. Assim, há autores que sugerem que a capacidade metafonológica, implicada na análise fonémica, pode ser uma simples

consequência, um subproduto da aprendizagem da leitura e da escrita (Lieberman *et al.*, 1977; Nesdale *et al.*, 1984; Van Kleeck, 1982).

De acordo com Martins (1996) os estudos em que se comparam grupos de adultos analfabetos com grupos de adultos alfabetizados tardiamente; os estudos longitudinais feitos com grupos de crianças testadas antes da aprendizagem da leitura e depois, ou durante o processo de aprendizagem, assim como os estudos comparativos dos desempenhos em provas de consciência fonológica de grupos de crianças de idade pré-escolar e escolar; os estudos em que se comparam populações que aprenderam a ler uma escrita alfabética com leitores de outros tipos de escrita e, por último, os estudos em que se comparam bons e maus leitores do ponto de vista das suas capacidades fonológicas evidenciam a importância da aprendizagem da leitura no desenvolvimento da consciência fonológica.

Apesar destes argumentos, houve autores que não o aceitaram levando a que fossem desenvolvidos vários estudos empíricos, no sentido de refutar estes princípios, criando consequentemente, uma postura diferente e contrária.

A hipótese segundo a qual a consciência fonológica é considerada como um pré-requisito na aprendizagem da leitura foi defendida por vários autores (Mann, 1984; Lieberman & Shankweiler 1974; Wagner & Torgesen, 1987; Bradley & Bryant, 1991). Numa revisão dos estudos desenvolvidos neste âmbito, Silva (2003, p. 139) sintetizou os principais aspectos nos seguintes pontos: (i) “existe uma continuidade entre as habilidades fonológicas que as crianças adquirem ao longo do período pré-escolar e os progressos na leitura. Ou seja, “a consciência fonológica que as crianças adquirem antes de aprender a ler tem uma poderosa influência no seu eventual sucesso na aprendizagem da leitura e escrita” (Bradley & Bryant, 1991, p. 42); (ii) consequentemente, competências fonológicas que as crianças desenvolvem espontaneamente, como a detecção e produção de rimas, a consciência de unidades silábicas e intra-silábicas, têm efeitos directos na aprendizagem da leitura. Essa, influência processa-se de duas maneiras. Primeiro, porque existirá um vínculo directo, do ponto de vista desenvolvimentista, entre este tipo de competências e a emergência da consciência fonémica. Ou seja, “a rima será, talvez, o primeiro passo numa sequência de desenvolvimento fonológico que culmina com a consciência dos fonemas e torna, assim, possível a aprendizagem do alfabeto”. Por outro lado, as rimas e a consciência de unidades intra-silábicas terão um efeito directo na aprendizagem da leitura, na medida em que permitem às crianças fazer inferências relativamente a padrões ortográficos de

palavras desconhecidas que partilham sequências sonoras similares com palavras conhecidas e (iii) medidas relativas às capacidades fonológicas infantis, previamente à entrada para a escola, terão um valor preditivo relativamente à aquisição da literacia, e poderão constituir uma via para identificar crianças em risco”.

São vários os trabalhos que mostram que, quando esta capacidade de análise fonológica existe precocemente (antes do ensino formal da mesma), constitui um bom preditor da aprendizagem da leitura (Bradley & Bryant, 1991; Liberman, 1973; Nesdale & Tunmer, 1984). Estes dados parecem sugerir que, mais do que a simples capacidade de segmentar palavras e sílabas no discurso, uma capacidade de análise fonológica facilitaria a aprendizagem da leitura (Martins, 1996; Viana, 2002).

Esta ideia de que a consciência fonológica seria uma pré-condição para o sucesso na aprendizagem da leitura e escrita é baseada em estudos correlacionais, estudos esses que incidiram em programas de treino e em estudos comparativos entre bons e maus leitores.

As investigações assentes em estudos correlacionais (Liberman *et al*, 1974; Mann, 1984; Stanovich, Cunningham & Cramer, 1984) tiveram dois objectivos fundamentais. Por um lado, efectuar previsões relacionadas com o sucesso da aprendizagem da leitura em função de medidas prévias sobre as competências fonológicas infantis e por outro comprovar a existência de uma relação entre as capacidades fonológicas e a aquisição da leitura e escrita (Silva, 2003). Este mesmo autor, com base na revisão dos estudos (Bryant & colaboradores, 1998; Fox & Routh, 1984) que procuravam avaliar o efeito de programas de treino nas capacidades fonológicas na aprendizagem da leitura, concluiu que estes têm permitido comprovar que, se existir um treino nas crianças, no sentido de aumentar a sua sensibilidade aos componentes fonológicos das palavras, os progressos nessas competências têm consequências positivas na aquisição da literacia. Esta série de dados permite, pois, concluir que a intervenção ao nível da promoção de competências fonológicas em crianças de idade pré-escolar constitui uma via para o desenvolvimento da consciência fonémica e favorece a aprendizagem da leitura.

No que diz respeito aos estudos correlacionais entre bons e maus leitores (Bower, Cain & Ryan, 1992; Bryant & Bradley, 1987; Landerl, Frith & Wimmer, 1996) Silva (2003) sugere que os mesmos mostram que a ausência de progressos na leitura resulta de deficiências nos processos fonológicos, nomeadamente, ao nível da habilidade para representar e manipular os segmentos sonoros das palavras. A demonstração de que crianças designadas como disléxicas apresentam défices fonológicos, e que, mesmo em

adultos quando já são capazes de ler, mantêm limitações ao nível das habilidades fonológicas, pode consistir numa prova adicional sobre o papel causal da consciência fonológica na aprendizagem da leitura.

Os resultados da investigação centrada no estudo das relações entre a consciência fonológica e a aprendizagem da leitura tem apoiado as duas hipóteses. Este facto levou a reequacionar a relação entre as duas. A perspectiva de causalidade unidireccional evolui, desta forma, para uma visão de influência recíproca.

Actualmente é relativamente consensual considerar que, por um lado, a consciência fonológica, nas suas várias dimensões, permite efectuar predições com alguma fiabilidade sobre o sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita, por outro, a aprendizagem da leitura potencia o seu desenvolvimento (Silva, 2003).

Esta influência foi encontrada nos trabalhos de Perfetti (1991) com alunos do 1º ano, seguidos ao longo do tempo e foi corroborado noutros estudos efectuados em vários países europeus, mais especificamente em Espanha (Manrique & Gramigna, 1984), em Itália (Cossu *et al.*, 1988), na Sérvia e Croácia (Oloffson, 1985). No seu conjunto, estes estudos segundo Viana (2002) permitiram concluir que a aprendizagem da leitura numa língua de escrita alfabética aparece ligada ao desenvolvimento da capacidade metafonológica. A consciência fonológica, por sua vez, passa a ser concebida como facilitadora da aprendizagem da leitura e, paralelamente, como resultante de influências determinantes provocadas pela aprendizagem da leitura numa língua de escrita alfabética (Viana, 2002).

A perspectiva de uma relação recíproca entre a consciência fonológica e a aprendizagem da leitura tem, assim, subjacente a ideia de que é necessário um mínimo de capacidades de reflexão sobre o oral para que a criança tenha sucesso no processo de alfabetização, e que a aquisição da literacia vai, por sua vez, permitir o desenvolvimento de competências fonológicas mais sofisticadas. Não há, ainda, no entanto, consenso no que respeita ao que se pode determinar como “mínimo”. Assim, hoje em dia, (Stahl & Murray, 1994; Wagner, Torgensen, 1987) procura-se mais detalhadamente investigar quais as habilidades fonológicas que podem ser consideradas imprescindíveis ou facilitadoras, para a entrada na literacia e aquelas que a aquisição da leitura vai promover (Silva, 2003).

5. Modelos e métodos de ensino inicial da leitura

É também de interesse primário levar os rapazes a amar as palavras... Ora, para amar as palavras e para, a seguir, amar a leitura, é aconselhável, como disse La Palice, não fazer desamar as palavras, nem fazer desamar a leitura.

Sebastião da Gama

5.1. Modelos de ensino inicial da leitura

A complexidade do processo de leitura suscitou o interesse dos investigadores que, ao longo das últimas décadas, têm tentado descrever não só os mecanismos que lhe são inerentes, mas também a ordem segundo a qual estes se operam (Santos, 2000).

Desta forma, a partir dos anos 70, surgiram muitas investigações subjacentes à psicologia da leitura (Goodman, 1976; Gough, 1980; LaBerge & Samuels, 1974; Perfetti, 1985; Rumelhart, 1975; Smith, 2003; Stanovich, Cunningham, & Feeman, 1984), que se centraram na análise das operações e estratégias cognitivas presentes na actividade de ler, tendo como objectivos procurar explicar de que forma a informação impressa é retirada e transformada em sentido (Martins & Niza, 1998; Viana, 2002).

Surgiram, assim, os modelos de leitura, que, em consonância com correntes teóricas diversas, exprimem diferentes concepções do acto de ler (Santos, 2000).

Existem vários modelos de leitura, divergentes quanto aos elementos que integram, quanto à sua concepção de leitura e ainda quanto ao modo como explicam os seus vários estádios, visto por uns como lineares e por outros como interdependentes ou interactivos (Martins, 1996).

Não é nossa intenção apresentar, aqui, detalhadamente os diversos modelos de leitura, mas salientar apenas os elementos e aspectos relevantes, que caracterizam os três, mais frequentemente, retratados na literatura. Estes modelos são, geralmente classificados em modelos ascendentes (*bottom-up models*), modelos descendentes (*top down models*) e modelos interactivos (Fernandes, 2000, Santos & Navas, 2002a; Rebelo, 1993; Santos, 2000; Silva, 2003).

5.1.1. Modelos ascendentes (Gough, 1972; Laberge & Samuels, 1974)

Estes modelos descrevem a compreensão da linguagem escrita como um processo que parte da detecção inicial de um estímulo e segue por uma série de estádios, nos quais é progressivamente sintetizado em unidades maiores com mais significado. O processo inicia-se com a visão de letras, seguida da transformação nos sons correspondentes, da junção em palavras, do reconhecimento ou identificação destas e, finalmente, da integração das palavras em frases. Os elementos considerados por este modelo são os seguintes: representação icónica, identificação de letras, passagem para o léxico mental, procura do seu significado, registo na memória a curto prazo e passagem para a memória a longo prazo (Rebelo, 1993).

A leitura implica um percurso linear e hierarquizado indo de processos psicológicos primários (juntar letras) a processos cognitivos de ordem superior (produção de sentido). A linguagem escrita codifica a linguagem oral. A leitura é entendida como a capacidade de decifrar ou de traduzir a mensagem escrita no seu equivalente oral (Martins, 1996).

Em geral, estes modelos privilegiam o ensino das correspondências grafo-fonéticas como base inicial do processo de aprendizagem e via de acesso ao significado (Simão, 2002).

O reflexo deste modelo na intervenção pedagógica encontra-se na defesa de que a aprendizagem deve começar pelas competências de nível inferior privilegiando os processos de decifração/descodificação. A instrução deve partir das letras para a descodificação das palavras e, só depois do domínio de algumas palavras, se chegaria à leitura de frases. De acordo com os defensores deste modelo, a origem das diferenças individuais na leitura está na descodificação (Stanovich, Cunningham & Feeman, 1984), sendo que o leitor fluente seria aquele que domina bem o processo de descodificação.

Elkonin (1973) propõe uma definição da leitura que se enquadra bem nesta perspectiva. Para ele, a leitura é “a recriação da forma sonora da palavra de acordo com o seu modelo gráfico” (Silva, 2003, p.2).

Existem evidências claras que denunciam as limitações deste enfoque. O facto de considerarem a leitura como um processo que consiste em extrair informação de um determinado texto contraria as perspectivas mais actuais, que enfatizam o papel activo e construtivo do sujeito. Estas perspectivas consideram, ainda, que o texto só fornece uma

parte da informação, sendo necessário atender aos conhecimentos anteriores do leitor (Simão, 2002).

Os modelos ascendentes foram elaborados nos anos setenta, altura em que a investigação relativa à problemática da leitura era relativamente reduzida. Várias são as críticas efectuadas das quais se destacam:

- Este modelo não conseguiu, até hoje, explicar os resultados de um vasto corpo de investigações relativas à importância do contexto para o reconhecimento de palavras e os dados de outros estudos que sugerem que os processos de leitura não se baseiam exclusivamente na mediação fonológica (Martins, 1996; Silva 2003).

- Outra limitação importante destes modelos está no facto de considerarem a via fonológica como a única via de acesso ao significado e à identificação de palavras. Essa hipótese parece ser contrariada com base em estudos onde, no âmbito dos paradigmas da tarefa de decisão lexical e do tempo de latência na nomeação das palavras, se manipula a regularidade das relações grafo-fonéticas nas palavras. A manipulação da regularidade grafo-fonética baseia-se no pressuposto, de que se a leitura decorresse, sobretudo, de procedimentos de mediação fonológica, a identificação de palavras regulares estaria facilitada em relação às palavras irregulares (Martins, 1996, Silva, 2003).

Ora, trabalhos de investigação em que se pede aos sujeitos que digam se um conjunto de letras que lhes é apresentado, num curto tempo, constitui ou não uma palavra, mostram que nem sempre se verificam efeitos de superioridade das palavras regulares relativamente às irregulares (Coltheart *et al.* 1979). Por outro lado, se a mediação fonológica fosse a única via de reconhecimento de palavras, as palavras que contêm grafemas com um único equivalente a nível fonológico (por exemplo os grafemas P, F, V, que mantêm uma relação perfeitamente regular com os fonemas que representam), seriam mais facilmente reconhecidas do que palavras que contêm grafemas que podem corresponder a fonemas diferentes (por exemplo os grafemas C, G, S, que mantêm uma relação contextual com os fonemas que representam), o que parece não se verificar (Gough, 1984 cit. Martins & Niza, 1998; Martins, 1996).

Uma outra crítica apontada aos modelos ascendentes é a sua ausência de flexibilidade. Com efeito, estes modelos consideram que existe uma única via de acesso ao significado, as correspondências grafo-fonológicas, não podendo haver por parte do leitor uma adaptação de estratégias em função do material a ser lido. Ora, diversos trabalhos de investigação têm mostrado que as estratégias utilizadas durante a leitura de

diferentes tipos de textos variam (Martins, 1996; Martins & Niza, 1998; Silva, 2003).

As investigações mostram que não é certo que todas as letras sejam processadas de modo sequencial. Com efeito, um leitor lê em média 300 palavras por minuto, ou seja, demora 0,2 segundos na leitura de cada palavra, o que não parece ser compatível com o tempo exigido na leitura letra a letra (Martins, 1996). Além disso, sabe-se que os leitores nem sempre identificam alguns erros ortográficos, o que sugere que nem todas as letras são processadas (Martins, 1996).

Paralelamente a estes aspectos outras questões se levantaram: Como se pode explicar que se processe a compreensão de palavras homófonas? Como se pode também explicar a leitura nos surdos? Se o contexto não influenciasse a leitura, como se poderiam explicar os efeitos sintácticos na percepção de palavras, ou seja, como se explica que quando se lê erradamente uma palavra exista uma forte tendência em substituí-la por uma outra, que do ponto de vista sintáctico é adequada? (Martins, 1996)

5.1.2. Modelos descendentes (Goodman, 1970; Smith, 1971)

Neste modelo o acto de ler é perspectivado como um "jogo de adivinhas psicolinguísticas", ou como um processo de "redução da incerteza", rejeitando a ideia de que a leitura necessita de um processamento letra a letra, ou palavra a palavra (Sánchez & Jiménez, 2001; Silva, 2003). Este modelo dá muito mais atenção aos conhecimentos sintácticos e semânticos do que aos fonológicos (Rebelo, 1993).

Apresenta-se como antagónico do anterior, defendendo que o leitor, recorrendo aos seus conhecimentos e ao contexto, elabora antecipações que serão confirmadas através de índices do texto escrito (Martins, 1996)

Os modelos descendentes partem do princípio de que ler é compreender. Confrontado com um texto o sujeito elabora um conjunto de expectativas a propósito do mesmo e formula hipóteses sobre o seu conteúdo (Simão, 2002). A verificação destas hipóteses é efectuada a partir da informação que o sujeito extrai do texto à medida que lê. São, pois, os estádios superiores de compreensão, de visão e apreensão global das formas escritas, mais do que os inferiores orientados para a soletração e decodificação que determinam todo o processo de leitura (Rebelo, 1993). A leitura é, portanto, dirigida pelos conhecimentos semânticos e sintácticos do sujeito, estando os aspectos perceptivo/visuais subordinados aos anteriores. Estes modelos consideram que os processos mentais superiores são, assim, determinantes no acto de ler (Goodman, 1976).

Para além de enfatizarem os processos de ordem superior como ponto de partida para a leitura, os defensores destes modelos consideram que o reconhecimento de palavras (sem passar pelas correspondências grafo-fonológicas) é do ponto de vista perceptivo, o mecanismo mais importante de acesso ao sentido (Fernandes, 2000, Martins, 1996; Silva, 2003; Viana, 2002). Desta forma, a leitura é assim entendida como a construção de novos significados, onde são integrados os conhecimentos prévios (Silva, 2003).

O processo de leitura continua a ser sequencial e hierárquico mas em sentido inverso, na medida em que o ponto de partida são os processos de ordem superior que induzem a elaboração de hipóteses e antecipações relativas ao texto, as quais irão dirigir a identificação directa de signos visuais (palavras), a fim de integrar e verificar as predições iniciais. Assim, o essencial da actividade de leitura consistiria em prever o que está escrito no texto, e a verificar-se a existência de desfasamento entre as hipóteses concebidas e os índices extraídos do texto, seria necessário procurar mais informações (Silva, 2003).

Os autores que apoiam os modelos de processamento da informação de orientação descendente (Goodman, 1976; Smith, 2003) sugerem que a principal origem das diferenças individuais na leitura reside no uso de informações sintáctico-semânticas (Martins, 1996). Uma primeira questão, dirige-se para a forma através da qual o sujeito faz e testa as predições. Regista-se alguma imprecisão quanto aos níveis a partir dos quais o leitor constrói as suas predições, não sendo claro se as mesmas são elaboradas a partir do contexto geral, da estrutura gramatical, das palavras ou das letras. Por outro lado, não especificam qual a importância de cada uma das fontes de conhecimentos (ortográfica, lexical, sintáctica, semântica) para a leitura (Martins, 1996).

Uma outra crítica, diz respeito ao modo como são testadas as predições. Efectivamente, não é clara a forma como o leitor, após uma antecipação, sabe onde está a unidade que lhe permite verificar se a antecipação efectuada está correcta. Outra crítica, ainda, refere-se às estratégias utilizadas pelo leitor, para melhorar as probabilidades de êxito quando falha uma predição. Este modelo não explica como o leitor deve proceder, no caso de fazer uma antecipação não verificada, para que não falhe nas seguintes (Martins, 1996; Martins & Niza, 1998).

Por último, são também levantadas questões relacionadas com a via utilizada na leitura, considerando-se que se a via visual fosse a única via utilizada na leitura, ficaria por explicar como é que os leitores conseguem ler palavras desconhecidas, ou seja, palavras que nunca encontraram anteriormente na sua forma escrita (Martins & Niza,

1998). Este modelo não esclarece, também, como é que o leitor pode pesquisar índices grafo-fonológicos, sintácticos e semânticos relativos a uma palavra ou a uma sequência de letras, que ainda não foram identificadas (Silva, 2003). Neste sentido, acrescentam que este modelo só é possível de ser utilizado em contextos altamente predizíveis e em situações que não contemplam as aprendizagens iniciais, dado que um leitor em fase inicial de aprendizagem não pode, ainda, apoiar-se na sua experiência e conhecimentos para fazer predições (Martins, 1996).

Em síntese, nenhum destes modelos consegue dar uma visão completa do processo de leitura, pois são parciais em virtude de privilegiarem certas estratégias em detrimento de outras. As críticas feitas aos dois modelos parecem apontar para o facto de ambos os tipos de competências (ascendentes e descendentes) fazerem parte do comportamento do sujeito leitor. Se o leitor fizesse uso apenas de competências *top-down* seria difícil, que duas pessoas, pudessem chegar à mesma conclusão, a partir da leitura de um mesmo texto. Por outro lado, também seria improvável que se pudesse adquirir novas aprendizagens a partir de um texto, se apenas nos apoiássemos no conhecimento prévio. Por razões semelhantes, também se considera que a leitura não pode ser unicamente *bottom-up*. Se assim fosse, a leitura de um mesmo texto não despertaria desacordo de opiniões, uma vez que não seria possível retirar interpretações pessoais, baseadas em diferenças tais como a idade e as experiências individuais (Santos, 2003; Simão, 2002).

Enquanto que os modelos descendentes parecem descrever melhor o leitor eficiente, os ascendentes parecem ser melhores descritores da criança que aprende a ler. É difícil entender como pode uma criança formular hipóteses e prever informações sem primeiro obter conhecimento de como decodificar o estímulo visual. De igual forma, é difícil perceber que o leitor eficiente não aceda ao significado directamente e que, para tal tenha primeiro que processar todas as chaves gráficas contidas no texto (Garcia, 1991).

5.1.3. Modelos interactivos (Rumelhart, 1977; Stanovich, 1980)

A evolução nos últimos anos dos modelos que procuram representar os processos cognitivos mobilizados pelo leitor fluente foram enormes, assim como tem sido muito extensa a investigação nesta área. Essa evolução pautou-se, em primeiro

lugar, pela forma como a informação é difundida através do sistema. Assim, partindo de uma perspectiva sequencial de processamento de informação, ora enfatizando os processos primários de decodificação, ora acentuando os processos superiores relacionados com conhecimentos prévios e expectativas decorrentes do contexto, passou-se a defender modelos que pressupõe um funcionamento em paralelo, nos quais se considera que o sujeito leitor utiliza em simultâneo e em interação, capacidades de ordem superior e capacidades de ordem inferior, estratégias ascendentes e descendentes com efeitos retroactivos para ambos os níveis (Martins, 1996; Martins & Niza, 1998; Silva, 2003; Viana, 2002).

A utilização destes dois processos varia com o material que está a ser processado e com a capacidade do leitor. Na leitura de palavras isoladas e descontextualizadas, necessariamente seria utilizado o processo *bottom-up*, enquanto que o processo *top-down* facilitaria tanto o reconhecimento de palavras como a sua compreensão (Navas & Santos, 2002a). É partindo desta concepção que surgem os modelos interactivos (Rumelhart, 1977; Stanovich, 1980) advogando que esses dois processos – *bottom-up e top-down* – contribuem para a compreensão da leitura, pois para se ser um bom leitor o indivíduo deve ter uma boa capacidade de reconhecimento da palavra, assim como um alto nível de conhecimento linguístico e conceptual.

Nesta perspectiva, o leitor recorre quer a processos primários - percepção de letras ou de conjuntos de letras, procura das suas correspondências com sons ou conjuntos de sons, reconhecimento imediato de algumas sílabas ou palavras sem passar pela decodificação, quer a processos de ordem superior - predições semânticas, sintácticas, lexicais, ortográficas (Martins, 1996)

Os modelos interactivos pressupõem, então, que quando um leitor se confronta com um texto, os seus vários componentes geram expectativas a diferentes níveis: os traços das letras induzem a suposições em relação à sua identificação, a identificação das primeiras letras conduz a predições sobre o tipo de palavra e por sua vez as palavras identificadas criam expectativas a nível sintáctico. Portanto, o processo funciona de modo que a informação identificada a cada um dos níveis funcione como *imput* do nível seguinte, seguindo um fluxo de informação ascendente. No entanto, em função dos conhecimentos prévios do leitor, nomeadamente, ao nível do tema, do tipo de suporte ou da estrutura do texto, são igualmente construídas expectativas que guiam o processo de leitura no sentido da verificação das hipóteses elaboradas através dos indicadores proporcionados pelos níveis inferiores (lexicais, sintácticos e grafo-fonéticos), seguindo

um percurso descendente. A compreensão de um texto implica em simultâneo conhecimentos sobre o tema, sobre a estrutura e organização dos diferentes tipos de textos, conhecimentos sobre as diferentes estratégias a mobilizar em função das características do texto e dos objectivos do leitor e conhecimentos sobre o código linguístico e alfabético (Sánchez & Jiménez, 2001; Silva, 2003).

A sua característica fundamental assenta em considerar que qualquer nível ou estágio, independentemente da sua posição na hierarquia do sistema, pode comunicar e interagir com outro nível qualquer, já que todos concorrem, em simultâneo, para que a leitura seja eficaz (Santos, 2000; Simão, 2002).

Nesta perspectiva, ler é ser capaz, simultaneamente, de compreender e de pronunciar a linguagem escrita (Ellis, 1989). O acto de ler seria, então, o produto de processos primário, onde se incluem as correspondências grafemas/fonemas, a descodificação parcial de uma palavra e o reconhecimento imediato de sílabas ou de palavras e de processos superiores, que por sua vez integram as predições sintáctico-semântica, o recurso ao contexto precedente ou em função dos elementos a identificar (Martins & Niza, 1998).

Estes modelos de leitura partem da hipótese construtivista de que a percepção consiste em representar ou organizar a informação em função dos conhecimentos prévios do leitor. É assim que consideram que uma das causas das diferenças individuais entre leitores, reside nos diferentes conhecimentos de base de que estes dispõem quando abordam um texto escrito, conhecimentos esses que permitem compreender ou não a forma como o autor de um texto escrito codificou a sua compreensão do mundo. Para compreender um texto é necessário por um lado, que o leitor tenha conhecimentos sobre o tema que nele é tratado e por outro lado, que domine o código linguístico, para que possa compreender os conhecimentos que o autor do texto quis transmitir. O acto de ler seria assim, para os defensores destes modelos, o produto da utilização de várias estratégias (ascendentes e descendentes) simultâneas e em interacção (Martins, 1996).

Segundo estes modelos os leitores utilizam estratégias flexíveis, em função do tipo de texto, do tipo de frase ou do tipo de palavra com a qual são confrontados (Martins & Niza, 1998). Ao ler uma palavra, o leitor activaria uma via directa de acesso (visual) ao significado, se essa palavra fosse familiar em termos gráficos, ou uma via indirecta (fonológica), se essa palavra fosse desconhecida (Viana, 2002). É assim que, por exemplo, uma pessoa que saiba facilmente reconhecer palavras, mas saiba pouco

sobre o assunto de que trata o texto, pode privilegiar estratégias ascendentes de leitura, enquanto uma outra que não esteja ainda segura no reconhecimento de palavras pode privilegiar estratégias descendentes, baseadas por exemplo no contexto sintáctico e/ou nos conhecimentos gerais sobre o tema (Viana, 2002).

As principais dimensões distintivas destes modelos em relação aos anteriores, dizem, portanto, respeito ao modo como a informação se difunde dentro do sistema, e à direcção do fluxo de informação (Silva, 2003).

Inspirado no modelo de Rumelhart, surgiu, em 1980, o modelo interactivo-compensatório de Stanovich. Este modelo defende, igualmente, que qualquer estágio do processo pode influenciar um outro, acrescentando, contudo que os estádios têm, entre si, uma função compensatória, dado que os pontos fracos de qualquer nível podem ser compensados pelos fortes de um outro nível. Assim, leitores fracos, com dificuldades de análise e de descodificação de palavras, poderão servir-se de estruturas cognitivas de nível mais geral, como o uso de relação e de contextos, para identificar mais facilmente as palavras, enquanto que leitores fortes, ao desconhecerem o contexto das palavras e das frases, poderão servir-se da descodificação para a sua identificação (Martins, 1996; Rebelo, 1993; Sousa, 2000). Na prática, um leitor que tenha, por exemplo, poucos conhecimentos sobre a temática de um texto, mas que seja hábil no reconhecimento das palavras pode compensar aquilo que seria, em princípio, um obstáculo à compreensão (Santos, 2000).

Os problemas existentes com os maus leitores ou com o leitor iniciado poderão ser devidos à centração exclusiva numa das estratégias: ou o sujeito adopta uma estratégia de antecipação ou centra-se exclusivamente no processo de decifração (Simão, 2002).

À volta dos três grupos de modelos apresentados, e com base neles, surgiram, métodos do ensino da leitura correspondentes: aos ascendentes o método fónico; aos descendentes o global e aos interactivos o método estrutural ou misto (Rebelo, 1993), que passaremos de seguida a descrever brevemente.

5.2. Métodos de ensino inicial da leitura

O grande debate dos métodos gira há mais de um século incidindo, fundamentalmente nas duas posturas históricas relativamente ao ensino inicial da leitura: o método sintético e o método global (Morais, 1997).

A obra que teve maior influência na afirmação do método fónico nos Estados Unidos, foi o relatório escrito por Jeanne Chall no quadro de um estudo oficial, *Learning to read: The great debate*, publicado em 1967, baseado na análise de vinte e dois programas de ensino. Apesar de Chall, à partida não ser favorável ao método fónico, o seu estudo levou-a à conclusão de que os programas de ensino de iniciação à leitura que adoptam um ensino fónico sistemático produzem melhores resultados comparativamente com os que não seguem este tipo de ensino (Morais, 1997).

No método sintético ou fónico os procedimentos de ensino da leitura têm como ponto de partida o estudo das unidades da língua, partindo dos elementos mais simples, os grafemas e as sílabas, para chegar às estruturas mais complexas, as frases e os textos (Viana, 2002).

Dentro dos métodos fónicos, valerá a pena referir as suas três principais variantes: alfabética, fonémica e silábica, quando o ponto de partida é, respectivamente, a letra, o som, a sílaba (Borges, 1998). Na variante alfabética a criança vai reconhecer as letras através do seu nome, estabelecendo as regras de sonorização da escrita. Começa por aprender o abecedário, depois a associar cada nome de letras a um símbolo. De seguida ensina-se a combinar as consoantes e vogais e a repetir sílabas sem significado (ba, be, bi, bo, bu). Só ao fim de meses de exercícios deste tipo, é que se confronta finalmente a criança com a leitura (Morais, 1997). Na variante fonémica postula-se o ensino do fonema em substituição da letra. O método sintético ou fónico insiste, fundamentalmente, na correspondência entre o oral e o escrito, entre o som e a grafia. Neste sentido, todos os procedimentos metodológicos a ele ligados, quer partam da letra, do fonema ou da sílaba, apresentam a aprendizagem inicial da leitura como algo mecânico. Trata-se, portanto, da aquisição de uma técnica para decifrar o escrito em som (Borges, 1998; Citolier, 1996; Harley, 2001). A abordagem silábica propõe a aprendizagem prévia das vogais, seguida das consoantes labiais unidas a vogais de silabação directa (Sousa, 2000). Com estas sílabas já se podem formar algumas palavras e, paulatinamente, vão sendo estudadas as demais consoantes e sílabas.

O método de ensino alfabético foi o mais utilizado nas sociedades ocidentais. Actualmente, na sua versão estrita é pouco usado (Morais, 1997).

A partir do século XIX e início do século XX intensificaram-se as críticas ao método fónico, realçando o seu carácter mecânico e alienado das funções sociais da escrita, surgindo, então, o método global (Borges, 1998).

No método analítico ou global os procedimentos de ensino da língua escrita partem dos elementos de significação da língua: palavra, frase, texto, ficando a análise dos seus componentes (sílabas, fonema ou letra) para um momento posterior. As etapas propostas para a aprendizagem seguem o caminho inverso do método sintético (Borges, 1998). O professor lê um texto que as crianças repetem e que serve de base para a identificação, inicialmente do significado e posteriormente das palavras que o constituem. Este método dá, por isso, menos importância ao ensino das letras que formam as palavras, primando o seu significado e estimulando o uso de chaves contextuais face a palavras desconhecidas. Com uma prática continuada, consideram que a criança irá desenvolver um vocabulário de palavras que passará a reconhecer de forma global (Citoler, 1996; Harley, 2001)

O método global insere-se numa pedagogia do tipo activo, em que a criança deve ser o principal agente da sua aprendizagem. Deve descobrir por si própria, e não ser o recipiente passivo dos conteúdos estruturados pelo professor (Viana & Teixeira, 2002). O desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade constituem os factores mais importantes reclamados pelos defensores destes métodos na educação e na formação da personalidade da criança. A criança aprende a ler, lendo como aprende a falar, falando (Viana & Teixeira, 2002).

Dentro da denominação de globais podemos distinguir o "global de frases" e o "global de palavras" (Sousa, 2000). Uma variante, destes métodos, foi introduzida por Freinet (método natural), que substitui o texto escrito pelo professor por textos escritos pelas próprias crianças e ditados por estes ao professor (Morais, 1997).

Tal como foi referido no método fónico, também, o método global apresenta algumas limitações. Apesar de ambos se apoiarem em diferentes concepções do funcionamento psicológico e em diferentes teorias da aprendizagem, ambos priorizam as estratégias perceptivas que entram em jogo no acto da leitura: auditiva, para um, visual, para outro. Tal facto é uma fonte comum de críticas, uma vez que os dois não tomam em consideração um facto fundamental na aprendizagem da leitura: a competência linguística da criança e as suas capacidades cognoscitivas (Borges, 1998).

Numa análise detalhada dos diferentes métodos de ensino da leitura verifica-se que requerem as mesmas operações cognitivas, só que em momentos diferentes do processo de aprendizagem (Viana, 2002). De acordo com Share (1995) o ensino directo e explícito das RCGF é necessário e a sua aprendizagem é um requisito *sine qua non* da leitura. Alguns estudos (Alegria, Pignot & Moraes, 1982; Chall, *et al.*, 1990)

demonstraram que as crianças quando aprendem a ler com base num programa de método fónico têm, à partida, uma vantagem no reconhecimento das palavras. Por volta do fim do segundo ou do terceiro ano de escolaridade, ultrapassam aqueles que aprenderam a ler segundo o método global, em termos de velocidade, de compreensão na leitura silenciosa, no vocabulário e na ortografia (Morais, 1997, Sousa, 2000; Viana, 1998).

Rebelo (1990), por sua vez, considera que a aprendizagem da leitura implica vários níveis. Inicialmente os métodos globais revelam-se úteis, uma vez que permitem à criança realizar um percurso que vai da forma da palavra ao sentido. Contudo, para a realização de operações como a decomposição e a associação, a decifração impõem-se como fundamental e daí a vantagem do método sintético.

Com base nas diferentes críticas e na evolução da concepção da leitura, surgiam, mais recentemente os métodos mistos, semi-globais ou analítico-sintéticos, que procuraram integrar o método fónico e o global (Viana, 2002; Viana & Teixeira, 2002).

Os métodos mistos fazem apelo simultaneamente à análise e à síntese e são perspectivados como processos contínuos. Agrupam duas tendências: a primeira inicia o ensino pela apresentação global da palavra para, com maior ou menor rapidez, a decompor em sílabas e letras. A segunda parte da sílaba, associando rapidamente vogais e consoantes, apresentadas a partir de palavras com sentido. Os métodos mistos retomam dos métodos globais o respeito pela actividade da criança, e dos métodos fónicos a progressão sistemática. A concepção subjacente ao acto de ler considera que a compreensão da mensagem escrita pressupõe previamente a identificação visual dos signos gráficos e, consequentemente, o conhecimento das relações grafema-fonema. Contudo, as duas competências - identificação dos signos gráficos e compreensão - são desenvolvidas, sempre que possível em simultâneo. A prática pedagógica é activa, ou seja, solicita a capacidade de observação da criança, tomando em consideração os seus interesses. Os textos e as palavras são escolhidos tendo em conta o vocabulário conhecido da criança. O ensino é orientado de forma a suscitar a descoberta das letras pela criança, a partir da comparação com outras palavras. Consequentemente, a criança faz constantes análises e sínteses para descobrir a letra e para formar as sílabas, as palavras e as frases (Viana & Teixeira, 2002).

Em suma e não pretendendo tomar uma posição relativamente a um método em detrimento dos outros, partilhamos da perspectiva defendida por Citolier e Sánz (1993a).

No processo de ensino/aprendizagem da leitura é importante ter em consideração as características inerentes ao sujeito leitor, nomeadamente os seus conhecimentos prévios, as capacidades cognitivas, os factores motivacionais e de atenção, bem como o nível de desenvolvimento da linguagem. Importa não esquecer o papel que tem o professor enquanto responsável principal na tomada de decisões quanto ao desenrolar do processo de ensino/aprendizagem. Neste é importante considerar aspectos como: (i) as características do indivíduo que aprende; (ii) poder alterar, modificar ou determinar o tempo de permanência, em determinadas fases do método escolhido; (iii) procurar ou construir o material didáctico específico, (iv) utilizar estratégias variadas de intervenção para apoiar determinadas aprendizagens; (v) conseguir, a automatização na correspondência grafema-fonema; (vi) facilitar e estimular a compreensão; (vii) avaliar constantemente o processo de ensino/aprendizagem, entre outros.

Considerando um método como o conjunto de estratégias escolhidas pelo professor que permite organizar e estruturar o seu trabalho face aos objectivos fixados, a eficácia de um método dependerá, essencialmente, do grau em que: 1) contribui para o desenvolvimento integral do aluno; 2) promove a actividade do aluno no processo de aprendizagem, assim como o diálogo entre os alunos; 3) se adapte ao ritmo e às características individuais de cada aluno; 4) se afigure como motivante; 5) se desenvolva num ambiente calmo e de liberdade adequada; 6) possibilite, ao aluno, conhecer os seus progressos, de forma a permitir a evolução da sua aprendizagem e 7) permita a generalização (Viana, 2002).

Reflexão final

A leitura é, consensualmente, considerada como uma aquisição insubstituível, assumindo, um papel determinante na vida de qualquer sujeito. Contudo, dada a sua complexidade, pudemos contactar, da revisão bibliográfica realizada, que existem muitas e variadas definições, reflectindo cada uma delas o modelo teórico que lhe está subjacente. Inicialmente foi perspectivada como um acto mecânico, contudo nos dias de hoje predomina a visão que a concebe como uma competência fundamental para o sucesso escolar, pessoal e profissional do sujeito, exigindo do mesmo uma atitude dinâmica e activa. Considera-se, ainda, que ler não é um acto natural, pelo contrário, é uma actividade complexa que requer um alto grau de abstracção e um conjunto complexo de processos cognitivos como a percepção, a atenção (pré-atenção

inconsciente e atenção focalizada), a memória, o raciocínio, as capacidades fonológicas e linguísticas, o nível intelectual, a motivação, entre outros resultando da integração de todos eles a compreensão daquilo que se lê (Fayol *et al.*, 2000).

Numa perspectiva cognitiva, a leitura é considerada como uma competência na qual interagem um conjunto de processos psicológicos de diferentes níveis que, começando, por um estímulo visual, permitem, através de uma actuação global e coordenada alcançar a compreensão do texto. Na leitura intervêm, basicamente duas importantes componentes: os processos de reconhecimento das palavras, ou processos de baixo nível e a compreensão ou processos de alto nível. Os processos de reconhecimento são aqueles que traduzem a letra impressa para a linguagem falada e os da compreensão têm como finalidade captar a mensagem ou a informação que nos proporcionam os textos escritos (Citoler & Sanz, 1993a). Ambos são fundamentais para que o leitor atinja um nível de leitura eficaz, verificando-se uma influência recíproca entre eles.

A este nível, a investigação na leitura tem salientado que para se poder alcançar o grau de eficiência característica do leitor hábil não só é necessário dominar as RCGF, que permite fazer o reconhecimento das palavras, como também é necessário automatizar o seu uso (Perfetti, 1985). Embora a compreensão de um texto dependa também de muitos outros componentes e factores (sintácticos, semânticos, motivacionais e o conhecimento prévio), o reconhecimento fluído das palavras é um requisito *sine qua non* para o desenvolvimento da leitura (Citoler, 1996). Este automatismo é alcançado no 3º ano de escolaridade, sendo que a sua não aquisição é, actualmente, concebida com um dos principais factores que podem estar na origem das dificuldades de aprendizagem na leitura.

Um outro aspecto importante relacionado com a aprendizagem da leitura, prende-se com o facto da mesma implicar um processo gradual de aquisição de competências, passando por diferentes fases. A este nível, também não existe consenso, uma vez que existem perspectivas que assentam em bases teóricas distintas.

Neste contexto, surgiram, nos anos oitenta modelos desenvolvimentistas centrados na análise da evolução das estratégias de processamento de palavras, com referências pouco precisas em relação a factores de progresso de uma fase para a outra. Foram, ainda, desenvolvidas perspectivas mais compreensivas da aprendizagem da leitura. Estas enfatizaram a especificidade da linguagem escrita e a apreensão conceptual que as crianças vão efectuando, mesmo antes de qualquer ensino formal, através do contacto

com os diversos suportes de escritos (Downing, 1988; Ferreiro, 1984).

Actualmente considera-se que as aquisições conquistadas antes do ensino formal irão desempenhar um papel determinante na aprendizagem formal. Estas influências são particularmente visíveis no que se refere às competências fonológicas e aos conceitos sobre o texto escrito. Apesar disso, a aprendizagem da leitura requer um ensino formal mesmo tratando-se de crianças inteligentes e saudáveis (Navas & Santos, 2002). Esta aprendizagem pode seguir diferentes métodos de ensino, baseados em distintos modelos teóricos de ensino da leitura. A este nível fizemos uma abordagem aos métodos fónicos, globais e mistos que se enquadram nas perspectivas teóricas defendidas pelos modelos ascendentes, descendentes e interactivos, respectivamente.

Segundo os primeiros modelos, a aprendizagem da leitura inicia-se pelos processos de decodificação, para que num momento posterior se possa atingir o significado. O leitor é, por isso, visto como um elemento passivo e receptivo. Os modelos descendentes, por sua vez, consideram que esta aprendizagem deve partir dos conhecimentos prévios da criança, levando-a a levantar hipóteses e efectuar predições que posteriormente serão confirmadas com base nas informações contidas no texto. Só num momento posterior será dado relevo às análises individuais das frases, das palavras e eventualmente dos fonemas. O leitor determina como o texto será abordado, trabalhado, interpretado, participando activamente na busca do sentido, que é considerado o principal objectivo da leitura.

Os modelos interactivos procuram integrar estas duas perspectivas, dando relevo, quer aos processos de ordem inferior (decodificação), quer aos processos de ordem superior (compreensão).

Com base nesta análise, constatámos que estes diferentes métodos de ensino da leitura requerem as mesmas operações cognitivas, apenas em momentos diferentes dos processos de aprendizagem. Por isso, considera-se que mais importante do que adoptar um método em detrimento de outro, é estar atento a que um conjunto de variáveis relacionadas quer com a criança, quer com o professor, de forma a potencializar as competências da criança, evitando que certas dificuldades se desenvolvam. Quando a escola e a família não têm uma actuação conducente com este objectivo, a criança pode desencadear um padrão de dificuldades que se não forem, por sua vez, alvo de uma avaliação e intervenção atempadas e eficazes, podem conduzir ao desenvolvimento de consequências por vezes intransponíveis. É acerca desta problemática, que nos centraremos no capítulo seguinte.

CAPÍTULO II

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA LEITURA

Introdução

“Um olhar sobre o caminho percorrido durante os primeiros anos de vida pode ajudar a perceber as potencialidades do jovem adulto e as dificuldades que terá de superar nas aprendizagens escolares relativas à língua materna”.

A Língua Materna na Educação
Básica, DEB, 1997, p. 43

A aprendizagem da leitura representa para os alunos uma das conquistas maiores da sua vida escolar. No início, ela constitui um objectivo em si mesma - o aluno lê para aprender a ler - mas rapidamente se transforma num meio de realizar outros objectivos - o aluno lê para aprender (Golder *et al.*, 1998).

Para termos uma noção da importância que a leitura assume na vida escolar, basta-nos pensar que ela é um dos principais instrumentos de aquisição dos conhecimentos transmitidos nas diferentes disciplinas curriculares. Por isso, o problema do insucesso e as dificuldades com que os estudantes se confrontam radicam, muitas vezes, não numa falta de aptidão para apreender determinada matéria, mas antes na incapacidade para utilizar, de forma ajustada, as suas estratégias de leitura (Santos, 2000).

As crianças com dificuldades de leitura e de escrita encontram-se frequentemente em desvantagem em todas as áreas curriculares, o que por vezes leva à existência de repercussões intransponíveis.

Dada a importância desta problemática, neste capítulo para além de se realizar uma revisão bibliográfica acerca da definição, classificação e etiologia das dificuldades de aprendizagem na leitura iremos, igualmente, efectuar uma revisão das metodologias de intervenção. Este último aspecto determinou a elaboração do programa de intervenção, cuja avaliação se pretende efectuar nesta tese.

1. Definição do conceito de dificuldades de aprendizagem na leitura

Os especialistas que se começaram a interessar pela leitura são de formação científica e profissional diversos. Do ponto de vista histórico, foi a partir de 1895 que

foram publicados as primeiras observações de dislexia, por três autores, James Ker de Bradford; Pringle Morgan de Seaford e James Hinshelwood de Glasgow.

A primeira observação de uma criança incapaz de aprender a ler foi realizada por Pringle Morgan, um médico inglês quando descreveu um jovem brilhante de catorze anos, rápido em jogos, mas que apresentava uma grande dificuldade em aprender a ler. Os professores achavam que ele poderia ser o melhor aluno da classe, caso toda a instrução fosse dada oralmente. Para classificar este quadro, Morgan utilizou o termo de "*Congenital Word Blindness*" - Cegueira Verbal Congênita - baseado nas descrições anteriormente feitas por Hinshelwood (1895), um oftalmologista escocês, que utilizou esta nomenclatura para se referir aos problemas de leitura adquiridos como consequência de um dano cerebral. Morgan encontrou muitas semelhanças entre os dois casos, mas como não havia uma explicação para as dificuldades apresentadas, concluiu que os seus problemas deveriam ser de origem congênita (Citoler, 1996; Rocha, 1991; Santos & Navas, 2002b).

Desde o início do séc. XX, oftalmologistas, neurologistas, psiquiatras, psicólogos e educadores desenvolveram e multiplicam as intervenções no sentido de aprofundar os conhecimentos associados a esta dificuldade (Rocha, 1991). Nos Estados Unidos, um dos primeiros investigadores dos distúrbios do desenvolvimento da leitura foi Samuel T. Orton (1937) que tentou encontrar uma base neurológica para os problemas que designou estrefossimbolia ou inversão dos símbolos. Explicou estas dificuldades a partir da maturação cerebral e do domínio de um hemisfério cerebral sobre o outro. Mais tarde, seguindo esta mesma linha de pensamento, sugeriu-se que este tipo de erros podiam ser devidos não a um atraso maturacional que teria afectado a predominância hemisférica cerebral, mas sim a uma predisposição inata para a confusão espacial e défice modal cruzado ou intermodal. Basearam-se na hipótese de que entre os diferentes sentidos existem conexões, (sendo a mais comum a da visão-audição) e que os problemas em leitura/escrita radicariam na integração ou conexão da informação representada pelas diferentes modalidades sensoriais (Citoler & Sanz, 1993a). Orton, ficou, essencialmente, conhecido pela sua teoria da dominância cerebral do hemisfério esquerdo para a linguagem, que seria responsável pelos erros de espelhamento e de sequência das letras observadas em indivíduos disléxicos (Santos & Navas, 2002b).

Desde essa época até aos nossos dias, o interesse por essa dificuldade tem aumentado, acumulando-se distintos termos para as denominar. O termo de cegueira congênita para a palavra foi abandonado, hoje existem várias designações

nomeadamente dislexia (Bannatyne, 1971; Benton & Pearl, 1979); dislexia específica de desenvolvimento (Critchley & Critchley, 1978); atraso de leitura (Rabinovitch, 1968); distúrbio de leitura (Dumont, 1982); dificuldades do desenvolvimento da leitura (Bannatyne, 1971; Doyle, 1996). Há também expressões mais amplas e genéricas, como leitores fracos, distúrbios de leitura e distúrbios da aprendizagem da linguagem (Rebelo, 1993; Santos & Navas 2002b).

Esta gama de terminologias tem gerado muitas dúvidas e confusões entre os profissionais, contudo, uma distinção que merece ser feita é entre dislexia e distúrbio de leitura e escrita. De acordo com a definição de *Orton Dyslexia Society Research Committee* (Lyon, 1995), “a dislexia é um distúrbio específico de linguagem de origem constitucional, caracterizada por dificuldades na decodificação de palavras isoladas, causada por uma ineficiência no processamento da informação fonológica. Tais dificuldades na decodificação de palavras isoladas são geralmente inesperadas em relação à idade e às outras habilidades cognitivas e académicas; elas não são o resultado de um distúrbio geral de desenvolvimento ou de impedimento sensorial. A dislexia manifesta-se em graus de dificuldades variáveis em relação a diferentes formas de linguagem, geralmente incluindo, além da dificuldade para aprender a ler, um notável problema para adquirir proficiência em escrita e ortografia” (Santos & Navas, 2002b, p. 31).

Santos e Navas (2002b, p.31) baseados nos estudos de Gerber (1993) e Wallach e Butlern (1994) definem distúrbio de leitura e escrita, como "uma manifestação referente ao desenvolvimento da linguagem, que se caracteriza pela dificuldade na aquisição e/ou no desenvolvimento da linguagem escrita por crianças que apresentam défices tanto de decodificação fonológica como de compreensão da linguagem oral e/ou escrita. Embora a manifestação seja mais evidente durante a aprendizagem da leitura e da escrita, alguns sinais de dificuldade mais ampla de linguagem podem aparecer nos anos pré-escolares, como um vocabulário pobre, o uso inadequado da gramática e os problemas no processamento fonológico. Nos anos iniciais da escolaridade, além de dificuldades em reconhecer palavras e compreender a leitura, podem demonstrar problemas de compreensão auditiva e de discurso, assim como na produção de narrativa".

Contudo, existem opiniões diferentes (Stanovich, 2000). Para este autor, a diferença entre os leitores disléxicos e os leitores com distúrbio de leitura e escrita é uma questão de grau, mais do que de tipo. Isto é, ao nos movimentarmos num espaço

multidimensional – do disléxico para o distúrbio de leitura e escrita – movemo-nos de um défice centralizado no processamento fonológico para um distúrbio global de desenvolvimento da linguagem (Santos & Navas, 2002b).

As diferentes terminologias e posições face a esta problemática levaram a que, nos anos 80, se verificasse um certo caos e confusão na compreensão das dificuldades leitoras e mais concretamente, na dislexia, que passou a ser a designação mais utilizada (Citoler, 1996).

Inicialmente o termo dislexia apareceu ligado à noção de perturbação neurológica provocada por um traumatismo adquirido, com lesão cerebral. À medida que foram sendo realizados estudos com sujeitos que apresentavam sérias dificuldades ou total incapacidade de aprendizagem da leitura, a etiologia da dislexia foi clarificando, alguma da confusão gerada. Actualmente, defende-se que esta perturbação aparece em indivíduos com uma inteligência normal ou até mesmo superior, sem problemas neurológicos ou físicos evidentes, que não apresentam problemas emocionais ou sociais, que não provêm de meios socioeconómico-culturais desfavorecidos e que não foram submetidos a processos de ensino inapropriados. Desta forma as dificuldades de aprendizagem experimentadas pelo disléxico não podem ser atribuídas a: (i) uma frequência escolar irregular. Se esta fosse a principal causa, as dificuldades seriam rapidamente superadas desde que a criança comesse a frequentar a escola com regularidade; (ii) a uma pedagogia inadequada. Um ensino incorrecto ou simplesmente mal conduzido pode dificultar a aprendizagem dum criança, mas essas dificuldades serão meramente temporárias e facilmente superadas; (iii) a um baixo nível intelectual uma vez que existem crianças cujo Q.I. se situa entre os valores médios ou acima da média e apresentam essas dificuldades; (iv) a perturbações sensoriais (visão e audição) - perturbações deste tipo podem ocasionar grandes dificuldades na aprendizagem, contudo desaparecem quando corrigidas e tratadas; (v) a perturbações afectivas ou acentuado desajuste emocional. Estas dificuldades determinam geralmente uma incapacidade geral para a aprendizagem não se limitando ao campo específico da leitura. Para além disso, a dislexia pode aparecer em crianças bem ajustadas sobre o ponto de vista afectivo e emocional (Rocha, 1991).

É também neste sentido que assentam as definições propostas pela Federação Mundial de Neurologia, que em 1968 definia a dislexia como: "Uma desordem, que se manifesta pela dificuldade de aprender a ler, apesar de a instrução ser a convencional, a inteligência normal, e das oportunidades socioculturais. Depende de distúrbios

cognitivos fundamentais, que são, frequentemente, de origem constitucional" (Rebello, 1993, p.101).

Em 1978, Critchley e Critchley ocupando-se das definições de dislexia e das suas implicações, propõem uma descrição bastante longa da mesma, mas clarificadora daquilo que compreende a noção. Segundo estes autores a dislexia de desenvolvimento é um distúrbio de aprendizagem, que se manifesta, num primeiro momento pela dificuldade de aprender a ler, e posteriormente por erros ortográficos e pela dificuldade em manipular palavras escritas, por oposição a palavras faladas. Consideram que não se deve a deficiência intelectual, à falta de oportunidades socioculturais, à inadequação na técnica de ensino, a factores emocionais, ou a qualquer outro défice relacionado com a estrutura cerebral. Representa, provavelmente, um défice específico de maturação, que tende a diminuir à medida que a criança avança na idade, sendo susceptível de melhoria considerável, especialmente quando existe uma intervenção adequada e atempada.

Verifica-se, contudo que estas descrições, bem como a maioria de outras, assentam fundamentalmente na exclusão de factores, não fornecendo uma definição clara do problema, nem permitindo compreender os défices concretos ao nível da leitura e da escrita, ou as estratégias de aprendizagem utilizadas pelos sujeitos disléxicos (Torres & Fernández, 2001).

Juntamente com estas definições de dislexia, tem surgido um esforço, por parte dos autores, em delinear as principais características destas crianças, como forma de facilitar a sua identificação e diagnóstico. Estas geralmente, agrupam-se em dois grandes blocos: comportamentais e escolares. No que diz respeito às primeiras, Thomson (1992) destaca, como traço comum, a ansiedade, a qual pode manifestar-se quando a criança assume de forma extrema o seu problema, observando-se como consequência, por exemplo um baixo autoconceito ou perturbações psicossomáticas (problemas de sono, problemas digestivos, reacções alérgicas). Pode ocorrer ainda quando a criança procura compensar o seu problema ou fracasso escolar através da busca de popularidade ou manifestando comportamentos agressivos para com os colegas. Estas crianças, geralmente, apresentam uma atenção instável em consequência da fadiga que advém do empenho na superação das dificuldades perceptivas e um grande desinteresse pelo estudo, dado que geralmente o rendimento e as classificações baixas provocam falta de motivação e de curiosidade. As principais características escolares são observáveis, basicamente, na leitura, na escrita e na matemática. Nesta última, ainda que a criança manifeste uma atitude positiva, são consideráveis as dificul-

dades em manipular os símbolos numéricos. Entre as matérias escolares em que as dificuldades podem ter particular incidência contam-se a história (problemas em captar as sequências temporais), a geografia (dificuldade no estabelecimento de coordenadas) e a geometria (dificuldades nas relações espaciais). De forma geral, a leitura das crianças disléxicas é lenta, sem ritmo, com leitura parcial de palavras, perda da linha que está a ser lida, confusões quanto à ordem das letras - por exemplo: “*sacra*” em vez de “*sacar*”, inversões de letras ou palavras - por exemplo: “*pro*” em vez de “*por*” e mistura de sons ou incapacidade para ler fonologicamente. Por sua vez a escrita, pode ser afectada a componente motora do acto de escrever, provocando compressão e cansaço muscular. Esta pode ser responsável por uma caligrafia difícil de se ler, com letras pouco diferenciadas, mal elaboradas e mal proporcionadas.

As características da dislexia são observáveis também na vida quotidiana das crianças. Esta pode apresentar dificuldades em diferenciar a esquerda da direita, problemas de orientação ou de direcção e dificuldades em associar rótulos verbais a conceitos direccionais (Torres & Fernández, 2001).

2. Classificação das dificuldades de aprendizagem da leitura

Uma primeira distinção que se faz a este nível é entre as dificuldades gerais de leitura e as dificuldades específicas da leitura (Citoler, 1996; Rebelo, 1993). As dificuldades gerais de leitura resultam tanto de factores exteriores ao indivíduo (ex. condições físicas da escola, organização, pedagogia e didáctica deficientes, abandono escolar, instabilidade emocional, meio socioeconómico desfavorecido) como de factores inerentes a ele (deficiências sensoriais, deficiência mental, deficiências físicas ou motoras - Citoler, 1996; Rebelo, 1993). As dificuldades específicas da leitura situam-se ao nível cognitivo e neurológico não existindo uma explicação evidente. Certos autores referem que eles provêm de uma “condição patológica”, outros de um atraso ou distúrbio de desenvolvimento de alguns centros cerebrais e, outros ainda, de disfunções mínimas (Rebelo, 1993).

Geralmente ocorrem em indivíduos que reúnem todas as condições favoráveis para a aprendizagem da leitura e que mesmo assim manifestam dificuldades significativas na sua aprendizagem (Citoler, 1996).

Este tipo de dificuldades são frequentemente apelidadas de dislexia. O conceito de dislexia tem dado origem à realização de estudos para saber se os indivíduos, por ele

abrangidos, têm ou não idênticos problemas e se podem ou não classificar em subgrupos ou subtipos (Rebelo, 1993).

Existe uma grande diversidade de critérios utilizados pelos autores, para distinguirem os diferentes subgrupos, sendo que os mais utilizados baseiam-se no momento de aparecimento (Citoler, 1996), na etiologia, na gravidade, na extensão e na cronocidade dos problemas (Rebelo, 1993) ou no tipo de comportamentos alterados (Cruz, 1999).

No que se refere ao momento de aparecimento, uma primeira e importante distinção que se torna necessária verifica-se entre as dislexias adquiridas e as dislexias evolutivas ou desenvolvimentais (Citoler, 1996; Citoler & Sanz, 1993a). Enquanto que as primeiras são as que caracterizam as pessoas que, tendo previamente sido leitoras competentes, perderam essa habilidade como consequência de uma lesão cerebral (Castro & Gomes, 2000; Citoler, 1996), as segundas englobam os indivíduos que experimentaram dificuldades na aquisição inicial da leitura (Citoler, 1996; Cruz, 1999; Harley, 2001).

Neste trabalho iremo-nos centrar na descrição das dislexias evolutivas ou desenvolvimentais por serem as que vão de encontro com a nossa área de interesse, de pesquisa e de intervenção.

As dislexias evolutivas caracterizam-se, então, pela inexistência de danos cerebrais (pelo menos conhecidos), pela presença de uma inteligência normal e pela exclusão de outros problemas como alterações emocionais severas, um contexto sociocultural desfavorecido, carência de oportunidades educativas adequadas ou um desenvolvimento insuficiente da linguagem oral (Citoler, 1996). Estas dislexias são habitualmente classificadas em três tipos.

Na dislexia fonológica os indivíduos caracterizam-se por lerem através da via léxica ou directa, já que a fonológica está alterada. São capazes de ler as palavras regulares ou irregulares desde que sejam familiares, sendo, no entanto, incapazes de ler palavras desconhecidas ou pseudopalavras. Facto que resulta de não poderem utilizar o mecanismo de conversão de grafemas em fonemas (ex. conseguem ler casa, mas não casu - Castro & Gomes, 2000; Citoler, 1996; Morais, 1997; Sánchez, 1993a). É justamente a discrepância entre a leitura de palavras familiares, que se encontra relativamente preservada, e a leitura de pseudopalavras, gravemente afectada, que caracteriza este tipo (Castro & Gomes, 2000; Golder, *et al.*, 1998). Segundo Citoler

(1996) o melhor procedimento para o seu diagnóstico é, por isso, comparar se existem diferenças significativas entre a leitura de palavras e a leitura de pseudopalavras.

Na dislexia superficial os indivíduos, contrariamente aos anteriores, podem ler através do procedimento fonológico (via indirecta), mas não o conseguem fazer por intermédio da via léxica (directa), sendo, portanto, o reconhecimento das palavras feito através do som (Citoler, 1996). Os disléxicos superficiais normalmente são incapazes de reconhecer uma palavra como um todo e consequentemente têm graves dificuldades com as palavras irregulares e excepcionais, lendo melhor as palavras regulares, familiares ou não (Citoler, 1996). Estes indivíduos utilizam com frequência estratégias de tentativa e erro, têm uma boa capacidade para ler pseudopalavras e confundem bastante palavras homófonas. Se o acesso léxico é guiado pelo som e não pela ortografia das palavras, então o leitor com estas dificuldades, quando as lê isoladamente não as consegue distinguir e estabelecer adequadamente o seu referente (Citoler, 1996; Golder, *et al.*, 1998; Morais, 1997; Sánchez, 1995a).

A melhor forma de diagnóstico consiste na comparação entre a leitura de palavras regulares e a leitura de palavras irregulares, ou, como procedimento alternativo, na utilização de uma lista de palavras homófonas que depois de lidas têm de ser definidas (Citoler, 1996).

Na dislexia profunda ambos os procedimentos de leitura (via directa e via indirecta) estão alterados. Caracteriza-se por uma leitura mediada pelo significado, com grande presença de erros de tipo semântico. Estes erros consistem em ler uma palavra substituindo-a por outra da mesma categoria semântica, como exemplo referir-se as trocas entre "burro" e "asno" ou entre "sexta-feira" e "domingo" (Castro & Gomes, 2000; Citoler, 1996). Em síntese, os indivíduos com este tipo de problema não podem ler pseudopalavras, têm dificuldade para aceder ao significado das palavras, cometem frequentemente erros visuais e manifestam dificuldade na leitura das palavras abstractas e de verbos (Citoler, 1996; Cruz, 1999; Golder, *et al.*, 1998; Morais, 1997; Santos & Navas, 2002b).

Apesar desta classificação ser amplamente divulgada e aceite, há evidências de que a maioria das crianças com distúrbio de leitura e escrita apresentam tanto características da dislexia fonológica como da superficial (Castro & Gomes, 2000).

Para além desta classificação, outras foram surgindo ao longo dos últimos anos. Uma primeira diferenciação geralmente aceite ocorre entre dislexia visual e dislexia auditiva que foi referida por Pllatseck (Citoler, 1996; Garcia, 1991), também,

designadas respectivamente, por dislexia diseidética (quando existem problemas no processamento simultâneo) e dislexia disfonética (quando existem problemas no processamento sucessivo). Um grupo misto é também descrito e agrupa os indivíduos que apresentam dificuldades visuais e auditivas (Citoler, 1996; Garcia, 1991; Santos & Navas, 2002b). A dislexia disfonética caracteriza-se pela leitura rápida e global de palavras familiares sem possibilidade de identificação dos fonemas que as compõem. As dificuldades surgem na leitura de palavras desconhecidas ou pseudopalavras pela incapacidade de relação grafema/fonema. Corresponderá a dificuldades na via subléxica ou fonológica (Sousa, 2000; Rebelo, 1993). A dislexia diseidética, pelo contrário, evidencia problemas ao nível do reconhecimento global de palavras e tendência para a decomposição nos seus fonemas. Este tipo de dificuldades afecta a leitura de palavras irregulares e, por isso, estes sujeitos lêem lentamente, vacilando com frequência.

No quadro das dislexias de desenvolvimento, aparece, ainda, a distinção entre a dislexia visuo-espacial e a dislexia auditivo-espacial. Os seus padrões de leitura são semelhantes aos observados nas dislexias adquiridas de tipo superficial e fonológico. Assim, enquanto que o primeiro padrão se caracteriza por um défice no reconhecimento global das palavras, o segundo caracteriza-se por um défice na aplicação das regras de correspondência entre grafemas e fonemas (Citoler, 1996; Cruz, 1999).

Num estudo efectuado com crianças entre os 6 e os 9 anos de idade Lyon, Steward e Freeman (1982) distinguiram quatro subtipos de problemas, correspondentes a défices diferentes. Especificamente 24% das crianças apresentavam défice de percepção visual; 13% défice auditivo-linguístico; 20% défice de sequenciação auditiva e visuo-espacial e 12% défices fonético e perceptivo mistos.

Spear-Swerling e Sternberg (1996) sugeriram, por seu lado, cinco padrões diferentes de dificuldades na leitura: os leitores não alfabéticos, os leitores compensatórios, os leitores não automáticos, os leitores atrasados e leitores subóptimos.

Os leitores não alfabéticos são aqueles que se desviam do caminho normal de aquisição da leitura logo na sua primeira fase (reconhecimento de palavras por via visual), não tendo assim nenhum conhecimento acerca dos princípios alfabéticos. Os leitores não alfabéticos apresentam, em geral, um tipo de leitura denominado “lolográfico”. A leitura lolográfica leva ao reconhecimento das palavras escritas com base na atenção visual dos traços gráficos salientes (por exemplo, a configuração global da palavra, ou a presença de segmentos ascendentes ou descendentes em certas

posições). Este processo geralmente só permite o reconhecimento de um número reduzido de palavras, e não permite ler palavras novas (Lopes, 2001; Morais, 1997).

Diferentemente dos leitores não alfabéticos, os leitores compensatórios alcançam um conhecimento alfabético e um conhecimento do princípio alfabético, pelo que podem fazer um uso parcial das pistas fonéticas para reconhecer as palavras. Este tipo de leitores pode também adquirir algum conhecimento ortográfico, embora não atinjam um nível suficiente para descodificar as palavras na sua totalidade. Realizam uma leitura “fonológica” que lhes permite efectuar o reconhecimento das palavras escritas e uma pronúncia correcta de palavras desconhecidas ou pseudopalavras, com base na conversão dos grafemas em fonemas. Este tipo de leitura afigura-se lenta, trabalhosa, com hesitações, erros e omissões, tendendo a degradar-se à medida que o texto se prolonga. Os leitores compensatórios começam desde muito cedo a “adivinhar” as palavras que aparecem nos textos, atitude que deriva, essencialmente, da incapacidade de reconhecimento automático de palavras, da ansiedade face à tarefa e da motivação para evitar o insucesso. Estes leitores tendem a utilizar outras habilidades, como o reconhecimento visual da palavra ou habilidades contextuais, para compensar as fracas habilidades de descodificação das palavras (Cruz, 1999).

Os leitores não automáticos conseguem descodificar as palavras de um modo preciso, mas apenas à custa de bastante esforço. Tal como os leitores compensatórios, estes leitores podem utilizar o contexto da frase para aumentar a velocidade de reconhecimento da palavra, mas essa possibilidade torna-se numa dificuldade uma vez que é feita com prejuízo para a compreensão. A diferença essencial entre os leitores compensatórios e os não automáticos, reside na maior eficácia no reconhecimento de palavras evidenciada por estes últimos. Em termos teóricos é possível afirmar que os leitores não automáticos têm interiorizado, ainda que de uma forma pouco segura e consistente, o denominado princípio ortográfico. A leitura ortográfica permite que o leitor faça um reconhecimento das palavras escritas com base numa categorização dos elementos que a constituem (as letras, ou mais provavelmente, estruturas maiores que a letra). Este tipo de leitura pressupõe a constituição de um léxico mental ortográfico, onde representações desta natureza se encontrarão armazenadas (Morais, 1997). Estes leitores poderão desenvolver uma difícil relação com a leitura, sendo muito provável que apesar de minimamente aptos para ler textos, não tenham usualmente desejo de o fazer. Contudo, é possível que o façam com textos que versem temas que lhes sejam

familiares e com um vocabulário relativamente restrito e inscrito numa área de fácil acesso. Um bom exemplo é representado pela leitura de jornais desportivos.

Os leitores atrasados constituem o grupo de crianças com dificuldades na leitura, que com um grande esforço e uma velocidade menor do que os leitores com um rendimento normal, conseguem adquirir as habilidades necessárias para reconhecer as palavras de um modo preciso e automático. Estes leitores desviam-se do caminho para a leitura proficiente na fase de reconhecimento automático das palavras. Este grupo de leitores, geralmente, apresentam problemas escolares, uma vez que, embora “saibam ler”, revelam níveis de fluência leitora inferior ao que seria esperado para o seu grupo etário. Não apresentam dificuldades de decodificação e revelam inclusivamente algum desembaraço na leitura. A sua maior debilidade reside na experiência enquanto leitores, uma vez que têm uma prática muito limitada de leitura, o que lhes levanta algumas dificuldades na interpretação de textos longos ou complexos. Embora não se considere a situação destes alunos como “dramática” é de prever que os seus níveis de escolaridade não sejam muito elevados e que os seus contactos com a leitura, na idade adulta, sejam mais esporádicos do que sistemáticos. Ora, numa sociedade em que as exigências de literacia não cessam de aumentar e em que os suportes informativos apresentam formas cada vez mais variadas e invulgares, torna-se difícil, a estas pessoas, acompanharem os desenvolvimentos sociais, correndo mesmo o risco de alguma “alienação social” por incapacidade de lidar com a informação escrita (Lopes, 2001; Morais, 1997).

Por fim, não sendo considerados como leitores com dificuldades de leitura porque o seu rendimento nessa tarefa não está suficientemente debilitado, existe um último grupo de indivíduos, os leitores subóptimos. Estes leitores são aqueles que se desviam do caminho da aprendizagem proficiente na fase da leitura estratégica, conseguindo assim adquirir um reconhecimento automático das palavras e um uso efectivo de pelo menos algumas estratégias de compreensão, mas que falham nos níveis superiores de compreensão. Os leitores com dificuldades ao nível da compreensão caracterizam-se, muitas vezes, por não estarem conscientes da ocorrência de tais problemas ou por não serem capazes de rectificar a sua interpretação (Colomer & Camps, 2002).

Este leque de classificações e de estudos permitiu que, actualmente se admitisse que os indivíduos com dislexia desenvolvimental não formam uma população homogénea e que o seu fracasso reside na impossibilidade de desenvolverem um dos mecanismos componentes do sistema de leitura de palavras (via léxica ou subléxica),

ou, nos casos, mais graves, em ambos os mecanismos ou procedimentos do sistema de leitura (Citoler, 1996; Cruz, 1999)

Podemos dizer que, no disléxicos de superfície, a activação das formas ortográficas das palavras está perturbada enquanto no disléxicos fonológico a lesão afecta a conversão grafema-fonema. Há uma “dupla dissociação”, no sentido em que num leitor é uma das vias que está deficiente, enquanto no outro é a outra via que não pode funcionar eficazmente. No leitor normal, naturalmente, as duas vias estão disponíveis (Morais, 1997), enquanto que nos dislexicos profundos nenhuma das duas se encontra funcional.

Em relação à prevalência de cada tipo, os fonológicos constituiriam o grupo mais numeroso, situando-se em torno dos 60% (entre 30-60%) dos maus leitores, os superficiais entre 10-30% e os mistos 15 a 20% (Castro & Gomes, 2000; Citoler, 1996).

Miguel e Martin (1998) propõem, também, uma classificação das dificuldades de aprendizagem da leitura, tendo por base as "habilidades de reconhecimento de palavras" e as "habilidades de compreensão" que intervêm, de forma distinta, na compreensão de mensagens orais ou escritas.

Em primeiro lugar destacaremos os sujeitos que demonstram problemas, de um modo quase exclusivo, nas operações implicadas no reconhecimento de palavras. Estes sujeitos podem compreender uma mensagem oral mas não um texto que incida nos mesmos conteúdos. De acordo com Stanovich (1992) estes são os indivíduos que poderiam compreender o que lêem se lessem correctamente, os denominados "disléxicos". Um segundo grupo de indivíduos com dificuldades é caracterizado por uma leitura hábil das palavras e problemas ao nível da compreensão do texto escrito (Santos e Navas, 2002). Estes sujeitos, de acordo com Miguel e Martin (1998), têm dificuldades em integrar ideias distintas num todo coerente e em integrar os conteúdos do texto nos seus conhecimentos anteriores. As crianças que se incluem neste grupo são denominadas de "hiperléxicas". As suas dificuldades não se limitam à leitura, uma vez que também demonstram problemas ao nível da compreensão da linguagem falada e apresentam um Q.I. baixo. Um último grupo é constituído pelos indivíduos que lêem mal as palavras e que demonstram problemas na compreensão oral e escrita, sendo designados como maus leitores (Sousa, 2000).

Os três grupos apresentam problemas de compreensão, mas por diferentes razões. O disléxico devido à dificuldade de descodificação fonológica; o hiperléxico,

pelos défices cognitivos e de linguagem, geralmente associados com autismo ou esquizofrenia (Aram & Healy, 1988) e, finalmente, as crianças com distúrbio de leitura e escrita, devido às dificuldades sentidas, tanto no reconhecimento da palavra como na compreensão.

Os estudos têm sido unânimes em destacar a inferioridade dos sujeitos disléxicos em tarefas de processamento fonológico, quando comparados com sujeitos normais. Contudo, vários autores constataam não existirem diferenças significativas ao nível do processamento fonológico, entre disléxicos e maus leitores (Miguel & Martin, 1998; Morais, 1997; Sousa, 2000).

Quando se comparam os disléxicos aos maus leitores, verifica-se que não há qualquer diferença selectiva ao nível da leitura. Apresentam um desempenho semelhante na leitura de palavras regulares e irregulares, na leitura de pseudopalavras, na escrita e nas habilidades fonológicas (análise fonémica, sensibilidade às rimas, memória fonológica, denominação de imagens), que são competências geralmente relacionadas positivamente com a capacidade de leitura (Golder, *et. al.*, 1998; Morais, 1997; Sousa, 2000).

Em conclusão a distinção de subgrupos de entre o grupo de disléxicos ainda não é um assunto resolvido, pois não existe consenso quanto ao número de subgrupos, nem quanto às suas características (Cruz, 1999).

3. Factores explicativos das dificuldades de aprendizagem da leitura

Durante muitos anos, a leitura foi entendida como uma operação essencialmente perceptiva, sendo a percepção visual e a percepção auditiva consideradas como centrais durante o acto de ler (Citoler & Sanz, 1993a). Sob influência dos trabalhos de Arnold Gesell (1925, 1928, 1940), a corrente dominante defendia que a "prontidão para a leitura" era essencialmente o resultado de uma maturação neurológica. Para que as crianças pudessem iniciar a aprendizagem da leitura considerava-se que, juntamente com esta maturação, era igualmente fundamental, que tivessem desenvolvido, um conjunto de competências/aptidões designadas de pré-requisitos. Assim, enquanto essas aptidões psicológicas gerais tais como a organização perceptivo-motora, o desenvolvimento da função simbólica e da linguagem, a estruturação espacial e temporal, o nível de desenvolvimento intelectual, a organização do esquema corporal (Mialaret, 1997) não se tivessem desenvolvido, não se considerava indicado iniciar as

crianças na aprendizagem da leitura. Estas concepções da aprendizagem da leitura repercutiram-se nas práticas pedagógicas quer de educadores, quer de professores, dando origem a actividades propedêuticas da leitura e a práticas de diagnósticos e de reeducação centradas na estimulação, avaliação e treino das diversas aptidões consideradas como estando na base dessa aprendizagem, como por exemplo, a construção de baterias preditivas da leitura, baseadas em provas que avaliam os diversos pré-requisitos já mencionados (Citoler & Sanz, 1993a; Martins, 1996; Martins & Niza, 1998; Viana, 2002).

Os trabalhos de investigação em que as perspectivas tradicionais se baseavam, eram em geral estudos em que grupos de crianças com dificuldades de aprendizagem da leitura eram testados constatando-se a presença de défices ao nível das várias capacidades referidas, deduzindo-se, então, que estes eram a causa das referidas dificuldades. As investigações do linguista Noam Chomsky realizadas a partir de 1965, deram origem a uma miríade de investigações no campo da linguística, da psicologia do desenvolvimento e da educação sobre o desenvolvimento da linguagem oral e a sua relação com a aprendizagem da linguagem escrita, alterando de forma decisiva a visão estática da "prontidão para a leitura" (Viana, 2002).

Progressivamente, o conceito de "prontidão para a leitura" foi enquadrado numa perspectiva mais desenvolvimental, reconhecendo-se que o pensamento e a lógica das crianças são qualitativamente diferentes das do adulto. O conceito de "prontidão para a leitura" virá, então, a ser substituído pelo de "literacia emergente", por Marie Clay. Para esta mudança foi decisiva a investigação desenvolvida no campo da psicologia da linguagem, dado que a criança passou a ser perspectivada como construtora de linguagem e de conhecimento, como geradora de hipóteses e empenhada na resolução de problemas, em vez de receptora passiva de informação (Martins, 1996; Viana, 2002).

Assim, considera-se que antes de serem dominadas as técnicas de descodificação, é necessário desenvolver um conjunto complexo de conceitos, competências e atitudes que se designam por comportamentos emergentes de leitura. A aquisição destes comportamentos implica um processo gradual que tem o seu início num conhecimento intuitivo, implícito, a que os anglo-saxónicos chamam de *awareness*, até atingir um conhecimento completo, consciente e explícito (*consciousness*). Yaden e Templeton (1986) recorrem à etimologia da palavra *awareness*, para clarificar o seu significado, definindo-a como o acesso ao conhecimento sem ter consciência do mesmo. Por seu lado, *consciousness* tem subjacente um

conhecimento consciente e explícito.

Neste quadro, a influência do que a criança viveu até à entrada na escola é considerada extremamente importante por muitos autores (Chomsky, 1972; Goldfield & Snow, 1984; Teale & Sulzby, 1992). A quantidade e a qualidade das interacções verbais e de materiais que as suportam têm sido largamente estudadas nesta última década e materializadas em inúmeros programas de *Family Literacy* (Morrow, 1995). Nestes estudos, a actividade de ler para as crianças aparece como uma das actividades mais importantes para favorecer a construção de competências facilitadoras da aprendizagem da leitura. Tal como defende Lentin (1990) não chega, no entanto, ler para a criança; é preciso ler com a criança, utilizando vocabulário, sintaxe e materiais que sejam motivantes e desafiadores. Neste sentido é preciso desenvolver a curiosidade da criança para com o texto escrito, para que ela se aproprie dele como objecto de fruição. Se pelo contrário a criança cresce num ambiente em que a actividade de leitura/escrita é inexistente, então ela não terá oportunidades para levantar e testar as suas hipóteses acerca do impresso (Viana, 2002).

Face às mudanças apresentadas, na década de oitenta, do século XX, uma nova concepção sobre a leitura e a escrita é definitivamente adoptada. Esta concepção assenta num conjunto de aspectos que Teale e Sulzby (1992) sintetizam em 6 premissas: 1) o desenvolvimento das competências linguísticas começa antes do ensino formal; 2) ouvir, falar, ler e escrever desenvolvem-se de uma forma interrelacionada, mais do que sequencial; 3) as competências linguísticas desenvolvem-se no quotidiano quando a criança é confrontada com a necessidade de dar respostas a questões do dia-a-dia, e aprende sobre a leitura e a escrita como aprende sobre o mundo que a rodeia; 4) as crianças realizam um trabalho cognitivo e crítico no desenvolvimento desta competência, desde o nascimento até aos 6 anos de idade, com base em actividades da vida quotidiana; 5) a aprendizagem da língua escrita desenvolve-se através das interacções sociais com adultos em situações de leitura e de escrita; e 6) apesar da construção da literacia poder ser descrita em termos de estádios, as crianças podem atravessar estes estádios de várias formas e em diferentes idades.

Poderemos dizer que, nas últimas décadas se caminhou para uma conceptualização, mais dinâmica da aprendizagem da leitura, encarada como uma construção constante e sistemática que tem o seu início bem antes da sua abordagem formal. Para esta nova concepção muito contribuíram os avanços no âmbito da psicologia cognitiva e da neuropsicologia da leitura (Citoler, 1996). Os estudos

efectuados, basearam-se, essencialmente, em critérios etiológicos que se organizam, genericamente, em duas abordagens: uma que sugere três grupos de perspectivas - a tradicional de enfoque visuoperceptivo-motor, a neurobiológica e a concepção actual de enfoque psicolinguístico (Citoler, 1996); e outra que refere dois grupos – os que admitem uma causa única e os que referem causas múltiplas (Cruz, 1999; Rebelo, 1993).

3.1- Perspectiva Tradicional

Começando com a primeira classificação e especificamente no enfoque visuoperceptivo-motor, Citoler (1996) sugere que a maioria das teorias tradicionais que pretendiam explicar as dificuldades de leitura defendiam que a leitura é uma habilidade visual complexa, cuja principal exigência consiste em diferenciar e reconhecer os estímulos visuais. Pioneiros neste campo foram Hinshelwood (1895, 1917) e Morgan (1896) que falaram na existência de uma cegueira congénita para as palavras. Como consequência destas e de outras ideias que lhes sucederam, no campo do ensino da leitura e do tratamento das suas dificuldades, deu-se grande importância a actividades dirigidas a melhorar a percepção e discriminação visual, a dominância lateral, o conhecimento do esquema corporal e a organização e orientação espacial. De acordo com Citoler (1996) os resultados da investigação sugerem que estes aspectos são necessários para um adequado desenvolvimento da criança, mas não apresentam uma relação directa com os transtornos de leitura (Citoler, 1996). As habilidades perceptivo-visuais, espaciais ou psicomotoras, não são preditoras da aprendizagem da leitura nem explicam a maioria dos erros que as crianças cometem (Santos, 2003).

Embora, actualmente, as teorias que se centram na importância dos aspectos perceptivo-visuais, no sentido tradicional, tenham cada vez menos popularidade, esta tradição de investigação tem continuado a ser desenvolvida, mediante a análise dos movimentos oculares, a qual é possível graças aos avanços na tecnologia de registo dos referidos movimentos (Cruz, 1999).

3.2 Perspectiva Neurobiológica

No que diz respeito à perspectiva neurobiológica, Citoler (1996) sugere que as duas áreas de maior interesse são os estudos genéticos e os estudos no âmbito da

neurologia. Quanto às investigações genéticas, estas tentam identificar uma possível origem constitucional da dislexia desenvolvimental. Esta hipótese é sustentada em parte, pelas diferenças de incidência do distúrbio. É mais frequente em indivíduos do sexo masculino do que feminino (proporção estimada de 4 para 1).

Outro dado que indica a possibilidade de existir uma componente genética decorre dos estudos sobre a presença do distúrbio em famílias. Os estudos mostram que nas crianças com problemas de aprendizagem 23% a 65% dos pais das mesmas tiveram igualmente, dificuldades na aprendizagem da leitura. A percentagem entre irmãos com a mesma dificuldade é de aproximadamente 40%, e entre parentes varia de 27% a 49% (Santos & Navas, 2002b).

Outra linha de evidencia decorre dos estudos com gémeos. Light e DeFries (1995) relataram que em 68% dos gémeos idênticos, quando um tinha distúrbios de leitura e escrita, o outro também o apresentava. No grupo dos gémeos verdadeiros a proporção encontrada foi de 40%. Como podemos constatar, a co-ocorrência de problemas de leitura em gémeos idênticos está longe de 100%, o que é sugestivo de que outros factores, além dos genéticos, também contribuírem para o desenvolvimento da leitura. Portanto, o facto de um indivíduo possuir os genes relacionados com os distúrbios de leitura e escrita não significa que ele virá a desenvolver este problema, indicando apenas que a probabilidade disso acontecer é maior (Santos & Navas, 2002b).

Outros elementos importantes vêm de estudos sobre árvores genealógicas, que referem a presença, ao longo de várias gerações, de disléxicos (McClearn, 1978). Hallgren (1950), em amostras de famílias de disléxicos, encontrou 41% de parentes do 1º grau com problemas de dislexia, referindo que, na população normal, tal incidência é de 5 a 10%. Porém, a este estudo foram apontados problemas metodológicos. Todavia, o mesmo foi replicado por Vogler, Defries e Decker (1985) que procuraram igualmente, medir o risco familiar da dislexia. Os resultados obtidos permitiram-lhe chegar às seguintes conclusões: a) o risco para os filhos (sexo masculino) de pais que tiveram problemas de leitura é de 40% e de mães é de 35%, b) no caso de filhas de um pai com problemas de leitura o risco é de 17-18%. Esta última percentagem é 10 a 12 vezes superior à das filhas cujos pais não apresentaram problemas de leitura. Estes resultados, se bem que com percentagens um pouco inferiores às de Hallgren, evidenciaram a influência familiar na dislexia (Rebelo, 1993).

Acrescentam-se, ainda, os dados obtidos nos estudos sobre o genoma humano que determinaram os *loci* dos distúrbios de leitura e escrita nos cromossomas 6 e 15.

Contudo, esta identificação precisa tem suscitado algumas reservas, uma vez que os comportamentos complexos são habitualmente determinados por vários genes, não sendo por isso, provável que exista um gene único responsável pela dislexia (Adrián, 2002). Contudo, devido à evolução rápida dos estudos no domínio da genética humana, esta é uma área em que se esperam respostas mais claras nos próximos anos.

Por seu lado, os estudos neurobiológicos encontram-se actualmente em fase de expansão devido aos avanços tecnológicos como, por exemplo, as técnicas de ressonância magnética, a tomografia por emissão de positrões e os potenciais corticais evocados, os quais possibilitam a recolha de imagens cerebrais e a comparação da actividade cerebral entre leitores com problemas e leitores normais (Citoler, 1996; Cruz, 1999).

Diversos factores, quer genéticos quer pré, peri e pós-natais, causadores de alterações no funcionamento do sistema nervoso central, têm sido referidos como sendo responsáveis por consequências negativas para a aprendizagem (Adelman & Taylor, 1986). Muitos estudos, no campo neurológico e neuropsicológico, têm igualmente referido as lesões e disfunções cerebrais como causa da dislexia, particularmente tratando-se de crianças com sintomas de hiperactividade, impulsividade, dificuldades de concentração e habilidade emocional (Kinsbourne, 1981; Galaburda, 1982). Porém, a maioria das investigações não conseguiu provar a existência de lesões. Daí que muitos autores tenham alterado a terminologia, no sentido de substituir o termo lesões por disfunções cerebrais, a que mais tarde acrescentaram o atributo de "mínimas". Nos últimos anos, em vez do qualificativo "cerebrais", passou a usar-se "neurológicas", adoptando-se a expressão "dificuldades neurológicas mínimas" para indicar a sua muito difícil localização cerebral (Golder, *et al.*, 1998; Rebelo, 1993).

Para além de localizar as áreas corticais envolvidas no processamento da leitura e da escrita, têm surgido diferenças entre sujeitos com e sem problema de leitura. Verificam-se diferenças na região cerebral têmporo-parieto-occipital de pessoas com distúrbios de leitura e leitores proficientes. Registos da actividade cerebral efectuados durante a aprendizagem revelam maior actividade celular cerebral e um uso mais eficaz das células por parte de leitores normais, quando comparados com os disléxicos (Lerner, 1988). Os estudos do cérebro de disléxicos, após a sua morte, revelam anomalias na estrutura biológica, indicadores de uma assimetria dos hemisférios. Os disléxicos diferem dos normais na medida em que o hemisfério cerebral direito apresenta maior número de células que o hemisfério esquerdo, onde se situam os centros da linguagem

(Galaburda, 1986; Vellutino, 1987). Contudo e apesar dos progressos alcançados na compreensão das bases neurobiológicas dos distúrbios de leitura, não se sabe ainda como a variabilidade na região perisilviana posterior, ou mesmo as anormalidades focais no córtex da linguagem, afectam o desenvolvimento e a manutenção da descodificação fonológica e outras habilidades linguísticas necessárias para uma leitura fluente (Santos & Navas, 2002).

Existem outros autores que defendem a existência de uma malformação evidente na vizinhança da área de Wernicke no cérebro disléxico. Galaburda (1982) encontrou anomalias no padrão da área de Wernicke, assim como ilhas de células nervosas que falharam em atingir o córtex (três casos com análise *post-mortem* confirmam este aspecto). Verificou-se uma anomalia na migração normal das células nervosas para o córtex, do lado esquerdo, e fundamentalmente nas áreas da linguagem. A área de Wernicke é provavelmente mais reduzida, e o seu padrão de arquitectura celular mais atípico. O cérebro está impropriamente interconectado e consequentemente não funciona adequadamente.

Outros investigadores ainda, referem alterações químicas ou a presença de células com estruturas atípicas. Nestes casos, embora as células sejam normais, as suas conexões podem ser disfuncionais, resultando daí formas de organização também diferentes. Por outro lado, as referidas células podem não ter atingido o tamanho usual, ocorrendo como consequência problemas de processamento ou memorização da informação (Fonseca, 1999). Há autores (Koppitz, 1973) que, admitindo também causas neurológicas para a dislexia, não as consideram como lesões e disfunções, mas antes como atrasos de desenvolvimento ou de maturidade do Sistema Nervoso Central (SNC). Assim, consideram que os disléxicos e os leitores deficientes têm um desenvolvimento mais lento do SNC do que as crianças da sua idade o que resulta em imaturidade para desempenhar funções que a aprendizagem escolar exige, tais como actividades de percepção e acuidade auditiva e visual, memorização e integração da informação (Rebelo, 1993).

3.3 Perspectiva psicolinguística

Alguns autores, como Smith (2003) e Goodman (1976), defendem que a leitura é, um processo psicolinguístico. Esta hipótese prevalece, actualmente, nas explicações dos problemas de leitura, baseando-se nos resultados de numerosos trabalhos de

investigação que mostram que os leitores com atrasos executam pior uma série de tarefas verbais que implicam a produção, a memória, a decodificação e a segmentação. As diferenças entre eles e os bons leitores ocorrem, principalmente em tarefas que implicam o uso da linguagem.

Nos últimos 20 anos, tem sido levado a cabo muitas investigações que comparam bons e maus leitores numa variedade de tarefas, com o propósito de esclarecer quais os défices que poderiam estar na base da dificuldade de leitura.

A este nível a literatura é extensa e várias questões continuam em aberto, contudo a maioria dos resultados aponta no mesmo sentido. Não são défices a nível geral, cognitivo, como o QI, ou défices a nível da visão, que distinguem os bons dos maus leitores. Os maus leitores tendem a ter dificuldades em tarefas que envolvem a linguagem, sendo, mais especificamente a nível fonológico (e não semântico, sintático, ou cognitivo) que se notam as principais dificuldades (Castro & Gomes, 2000).

Deste modo, com base em diferentes observações existe a evidência de que: (i) os indivíduos que apresentam um atraso na aquisição da linguagem experimentam dificuldades na leitura com uma frequência seis vezes maior à daqueles com desenvolvimento normal (Citoler, 1996); (ii) os indivíduos que são eficientes na análise da linguagem oral em idades precoces têm uma grande probabilidade de serem melhores leitores mais tarde e (iii) os maus leitores, comparados com os leitores normais, executam pior uma série de habilidades verbais que impliquem a produção, a percepção, a compreensão, a segmentação da linguagem ou a memória linguística (Citoler, 1996; Cruz, 1999).

Processamento fonológico

A hipótese de um défice fonológico como etiologia de distúrbios de leitura e escrita tem sido exaustivamente estudada e confirmada (Hulme, Roodenrys, Schweickert & Brown, 1997). Vários estudos encontraram uma alta correlação entre distúrbios de leitura e dificuldades de processamento fonológico (Siegel, 1993). Por sua vez, estudos longitudinais verificam que as capacidades fonológicas em idade pré-escolar predizem o sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita anos mais tarde (Lundberg, Forst & Petersen, 1988; Torgesen, Wagner & Rashotte, 1994). Além disso, estudos de intervenção também comprovam que, por meio da estimulação, as capacidades fonológicas podem ser desenvolvidas e assim garantir o sucesso da aprendizagem da leitura da escrita (Capovilla & Capovilla, 2002).

As alterações do processamento fonológico manifestam-se em diversas competências linguísticas, como dificuldade de consciência fonológica, memória fonológica, discriminação, nomeação e até mesmo na articulação de palavras. A integridade do processamento fonológico da criança, pode ter, por isso, consequências não somente no desempenho de tarefas de análise fonológica, mas também na eficiência e na acuidade de uma série de processos fonológicos básicos, tais como o acesso lexical ou a evocação na memória de curto prazo. Este déficit no processamento fonológico causa dificuldades ao nível da consciência fonológica que, por sua vez, são determinantes no sucesso da aprendizagem da leitura e da escrita (Golder, *et al.*, 1998; Santos & Navas, 2002b).

Dados de investigação na área da dislexia (Silva, 2003) sugerem, também, que as dificuldades de processamento fonológico nos maus leitores não têm exclusivamente a ver com a consciência fonológica, mas igualmente com um conjunto de subtis défices fonológicos que afectam a compreensão e produção do discurso, e a recuperação e manutenção na memória de representações fonológicas.

Processamento da linguagem

O primeiro nível de conhecimento da linguagem detectável na criança caracteriza-se pelo uso espontâneo e pelo domínio implícito e inconsciente das regras que regulamentam a língua materna da criança. Nesta fase ela usa a língua automaticamente para comunicar, não estando consciente do discurso que produz. Num segundo momento, demonstra consciência das realizações e propriedades da língua materna. Torna-se capaz de se distanciar e de manipular a língua fora do contexto comunicativo ou dito de outro modo, de passar do uso espontâneo e automático, que caracterizava a fase anterior, para um nível de consciência linguística. Finalmente, surge o conhecimento deliberado, reflectido, explícito e sistematizado das propriedades e operações da língua que é apelidado de conhecimento metalinguístico. Trata-se de um conhecimento totalmente consciente em que o sujeito controla deliberadamente a utilização das regras estruturais da língua e que é o resultado do desenvolvimento de processos metalinguísticos, quase sempre dependentes do ensino formal, como é o caso do ensino da gramática (Sim-Sim, 1998).

Se certas crianças manifestam uma deficiência subtil na linguagem oral, quando têm que operar explicitamente sobre a mesma (decompor palavras em sílabas, as sílabas em sons ou categorizar os sons), como exige a aprendizagem da leitura, é de se esperar,

como de facto ocorre, que surjam problemas ou dificuldades (Sánchez, 1995a).

Por isso crianças pequenas com problemas óbvios ou subtis de fala e/ou linguagem, mais tarde podem apresentar dificuldades de leitura e escrita. A este respeito é de salientar o trabalho de Scarborough (1991) que demonstrou que as crianças com distúrbio de leitura apresentavam dificuldade em três habilidades da linguagem no período pré-escolar: aos dois anos e meio, produziam frases sintacticamente mais simples com pronúncia das palavras menos precisas do que outras crianças da mesma faixa etária, embora o léxico e a discriminação de linguagem oral estivessem de acordo com a sua idade. Aos três anos de idade, começavam a demonstrar défices no vocabulário de recepção e nomeação de objectos e aos cinco anos apresentavam problemas de nomeação, fraca habilidade de recitação de rimas, pouco conhecimento som-letra e dificuldade ao nível da consciência fonológica.

Snow (1983), por exemplo, considera que as dificuldades com que muitas crianças se confrontam na iniciação à leitura são resultantes de uma incapacidade em lidar com a língua de forma descontextualizada, isto é, sem ser em situação comunicativa espontânea.

Apesar das pesquisas demonstrarem que crianças com distúrbio de leitura e escrita poderem apresentar défices linguísticos, isto não quer dizer, necessariamente, que estes são a causa dos problemas de leitura. Um entrave para a interpretação dessas pesquisas é que, em muitos casos, as competências linguísticas foram avaliadas em crianças que tinham problemas de leitura há muitos anos, o que tornou difícil determinar se as dificuldades de linguagem observadas são causa ou consequência desses anos de leitura deficiente (Santos & Navas, 2002b).

4. Factores intrínsecos e extrínsecos relacionados com o distúrbio de leitura

Embora em ciências sociais o termo causa não possa ser utilizado em sentido tão rigoroso como acontece nas ciências da natureza, é legítimo, mesmo assim, falar de relações causais, quando se verificam determinadas condições (Rebelo, 1993). “A noção de causa, nas ciências humanas, envolve influências diversas, que resultam num tipo de comportamento determinado e que, geralmente, são referidas por termos como condições, factores, determinantes desse comportamento, os quais, por sua vez, podem depender ainda de outros factores” (Rebelo, 1993, p.122).

Como qualquer outra aprendizagem, a da leitura é condicionada por factores

internos e externos ao indivíduo. Os primeiros dizem respeito à preparação e maturidade do sujeito para executar a tarefa, isto é, ao seu desenvolvimento sensório-motor, linguística e cognitivo. São aspectos inerentes ao seu modo de funcionar, que é em boa parte modificável, mas que influencia, grandemente e em princípio, a sua aprendizagem (Rebelo, 1993). Os factores externos estão relacionados com as instituições escolares, os currículos, os métodos, os materiais didácticos, e, mais geralmente, com o ambiente em que o aluno vive, cresce e aprende (Marujo *et al.*, 2002).

4.1. Factores intrínsecos

Processamento visual

Dificuldades no processamento visual, apesar de não serem um factor primário e determinante, podem ter uma contribuição significativa nos distúrbios de leitura e escrita, devido às suas implicações no sentido de não garantirem a aquisição das informações contidas no texto a ser lido (Santos & Navas, 2002b).

Processamento auditivo

Problemas de recepção de estímulos estão, em geral, relacionados com problemas de expressão. Portanto, desordens do processamento auditivo podem, directa ou indirectamente, afectar vários aspectos da linguagem, como o desenvolvimento fonológico, o vocabulário receptivo e expressivo, a sintaxe e a morfologia, além da compreensão. Assim, as desordens do processamento auditivo podem ter implicações no desenvolvimento do processamento fonológico em particular, e da linguagem em geral, e, como consequência, na aquisição e no desenvolvimento da leitura e da escrita (Margall, 2002; Santos & Navas, 2002b).

Se algo no processo de ouvir não se desenvolve adequadamente, isso pode levar o indivíduo a falar, ler e/ou escrever incorrectamente (Pereira, Navas & Santos, 2002).

Aspectos emocionais

No que diz respeito aos aspectos emocionais, muitos estudos sugerem que as crianças com dificuldades na aprendizagem da leitura podem ser mais vulneráveis a problemas emocionais e comportamentais do que o usual. Várias dificuldades associadas aos distúrbios de leitura e escrita, foram relatadas, tais como depressão, ansiedade, baixa auto-estima, desmotivação, falta de atenção, hiperactividade,

problemas de comportamento, agressão e delinquência. Desequilíbrio afectivo, timidez falta de confiança em si mesmo neurose (em qualquer das suas manifestações – Rodriguez, 1991; Santos & Navas, 2002b).

A criança que chega aos nove anos sem conseguir superar as suas dificuldades acumula tensões e conflitos que vão reforçar as dificuldades porque à imaturidade instrumental vão juntar-se perturbações de ordem emocional e afectiva (Rocha, 1991).

É consequência normal que ocorram desajustes na personalidade, devido, principalmente, à sua inadaptação nos ambientes onde a criança se desenvolve, bem como à relação que estabelece com o grupo de pares e com os adultos com que interage. Muitas vezes acontece que mesmo que consigam superar o problema que as afectava, levarão consigo, para toda a vida, estas consequências que se podem tornar mais graves do que o transtorno inicial. Não obstante existem crianças com dislexia que não apresentam nenhum desajuste emocional e pessoal (Rodriguez, 1991).

4.2. Factores extrínsecos

*Dar o exemplo não é a melhor maneira de
influenciar os outros – é a única.
Albert Schweitzer*

Ler faz parte do ciclo ouvir/falar/ler/escrever, contudo não se aprende a ler como se aprende a falar. Esta aprendizagem não é fruto de uma evolução a nível biológico. Pelo contrário é um produto cultural, baseado em capacidades naturais, mas influenciado por aquilo que as famílias e as instituições educacionais proporcionam à criança (Ribeiro, 1999).

Uma ideia que atravessa o discurso de muitos autores que investigam nesta área é a de que são a família e a escola que desempenham os papéis fundamentais no fomento, tanto da aprendizagem como do hábito de ler (Rocha, 1991; Santos, 2000). Consideram que a origem do desejo de aprender a ler se assemelha ao de aprender a falar. A criança adquire a fala porque aqueles que vivem à sua volta a utilizam sendo, por isso, uma espécie de transmissão da experiência, de incitação por interposta pessoa. Dado que os problemas que a criança gosta de resolver são os da sociedade adulta que a rodeia, se os adultos que rodeiam a criança escreverem e lerem, tais comportamentos despertarão nela o interesse por ler e escrever (Viana & Teixeira, 2002).

É na família e na escola que as crianças e jovens vão encontrar os modelos que virão a facilitar ou inibir o seu desenvolvimento e aprendizagem (Marujo, Neto & Perloiro, 1999)

Neste ponto, pretendemos apontar alguns dos dados que têm decorrido da investigação sobre o papel da família e da escola no âmbito específico da aprendizagem da leitura.

Vários autores, que procuraram identificar os factores que, no contexto familiar, propiciam o desenvolvimento de hábitos de leitura (Magalhães & Alçada, 1994) sugerem um conjunto de aspectos, que consideram ter repercussões fundamentais no desenvolvimento da leitura, nos seus filhos.

O primeiro desses aspectos é a existência em casa de material impresso diversificado: livros, jornais e revistas. A acessibilidade ao livro e aos restantes suportes de escrita constitui um elemento fundamental, já que permite que aqueles se tornem, desde cedo, objectos familiares para a criança. A sua presença favorece o encontro da criança com a palavra escrita. Ao dispor desses materiais na sua própria casa, ela tem ocasião de os manusear com facilidade e sem o sentido de obrigatoriedade que, tantas vezes, surge associado à leitura, quando o contacto com ela se dá, apenas na escola (Garcia, 1991; Martins, 1996; Viana, 2002).

Outro factor de motivação para a leitura consiste no facto da criança ver os adultos que a rodeiam a ler. Ao crescer num ambiente onde ler é um acto quotidiano; onde os adultos recorrem à leitura para se informarem, por imperativos profissionais ou, simplesmente, por prazer; onde aquilo que se lê é objecto de partilha e discussão, a criança torna-se sensível à necessidade de dominar a técnica da leitura e, portanto, receptiva em relação à sua aprendizagem (Santos, 2000).

Um terceiro aspecto prende-se com o hábito de se contar histórias às crianças, que para muitos autores é considerada uma prática importante no despertar do gosto pela leitura. Daniel Pennac (1993, p.17) dá-lhe tal ênfase que vai ao ponto de afirmar que, através dela, se ensina à criança "tudo o que se pode ensinar acerca do livro", numa altura em que ela ainda não sabe ler. Na verdade, ouvir ler uma história suscita o envolvimento emocional das crianças mais pequenas, ao mesmo tempo que lhes estimula a imaginação, porque as faz visualizar mentalmente as personagens, o cenário onde estas se movem e todo o enredo (Lentin, 1990; Martins, 1996; Santos, 2000; Viana, 2002). Para além disso, é importante para o desenvolvimento da linguagem da criança, para a compreensão do mundo físico e social e para o conhecimento das regras

da escrita na idade pré-escolar (Marques, 1990). Quando ouvem ler histórias, as crianças estão a familiarizar-se com a organização da linguagem escrita e estão a aprender a prestar atenção à mensagem linguística enquanto fonte principal de significado (Martins, 1996).

Por último é ainda de referir que os pais ou outros familiares podem desencadear uma série de situações e de acções, no sentido de estimular a apetência pela leitura e que se revelam, igualmente, como fundamentais: acompanhar a criança a livrarias ou bibliotecas, ajudando-a a escolher livros de acordo com os seus interesses; conversar com ela acerca de um livro ou dialogar acerca da história acabada de contar (contribuindo para o seu desenvolvimento linguístico); proporcionar-lhe a compra de livros e manifestar interesse pelas suas leituras, elogiando-a e recompensando-a pelos progressos conquistados (Santos, 2000).

As crianças que crescem em tais circunstâncias vão para a escola não só com muita informação útil sobre a leitura, mas também com curiosidade e motivação relativamente à futura aprendizagem (Santos, 2000), o que obviamente irá facilitar a aquisição da mesma.

Além do papel da família no desenvolvimento do gosto pela leitura, outro aspecto importante prende-se com a sua reacção à aprendizagem inicial da leitura e às dificuldades que a mesma pode suscitar. Neste âmbito, apresenta-se como necessário a presença de um ambiente calmo e empático. Isso exige que pais e mães manifestem explicitamente o seu agrado relativamente aos progressos da criança que os erros sejam aceites como algo normal e que, por sua vez, podem ser úteis para, a partir dos mesmos, iniciar um processo de ajuda. Por outro lado pais e mães devem partir do princípio de que a criança é um aprendiz activo e participativo, pelo que tem o direito de fazer perguntas e de receber as respectivas respostas (Garcia, 2000).

Actualmente é consensual que as práticas educativas que promovem o contacto precoce com a linguagem escrita e a reflexão sobre as características formais da linguagem oral, da linguagem escrita e das suas relações, potencializam a aprendizagem da leitura dado que possibilitam o desenvolvimento metalinguístico das crianças (Martins, 1996). Por isso é fundamental que as famílias estejam conscientes da sua responsabilidade e do papel que desempenham. Por sua vez os educadores e professores, têm igualmente que estar consciente que são profissionais e como tal têm uma grande responsabilidade em motivar, informar e preparar as famílias para o uso de modelos, técnicas e procedimentos eficazes no ensino da linguagem escrita, que devem

ser compartilhadas por ambas as instituições através de colaborações sérias e rigorosas entre elas (Garcia, 2000).

Efectivamente, a escola tem, também, uma função e papel privilegiado no processo de ensino da leitura e da escrita. Contudo, qualquer definição ampla desta função, para além do ensino dos procedimentos que permitem o acesso à descodificação e compreensão, deverá incluir, igualmente, o ensinar às crianças o gosto pela leitura. Gostar de ler constitui um objectivo e finalidade em si mesmo, a qual se acrescenta o facto das crianças leitoras apresentarem níveis de aprendizagem superiores. É sobre este objectivo específico que faremos, de seguida, uma breve reflexão.

A aquisição de interesses e de hábitos de leitura consistentes é um processo contínuo, que se inicia em casa e que deve ser reforçado na escola. Tais interesses e hábitos de leitura têm, durante o período de escolaridade, uma oportunidade única para o seu incremento e desenvolvimento, pelo que se apresentam de extrema importância as atitudes e a acção da escola face ao livro e à leitura (Santos, 2000).

Uma condição essencial para cultivar na criança e no adolescente o gosto e o prazer de ler é expô-los perante uma literatura que vá de encontro aos seus interesses. Para tal, é preciso conhecer as preferências dos jovens. Forçar crianças e jovens a lerem obras de que não gostam pode ser a maneira mais eficaz de lhes barrar o caminho (Magalhães & Alçada, 1994).

A escolha dos textos ou obras deve, além disso, ter em conta a capacidade dos alunos para os descodificarem. O recurso a textos demasiado difíceis do ponto de vista semântico ou linguístico, por exemplo, pode ser um elemento desencorajador e levar, mesmo, a uma recusa da leitura (Santos, 2000).

Contudo, e como refere Benavente (1996) vários estudos têm comprovado que a escola, nem sempre, proporciona um contexto de aprendizagem suficientemente eficaz para que as competências de leitura, escrita e cálculo possam ser incorporadas de modo a que se revelem transponíveis para outros contextos e susceptíveis de alicerçar novas aprendizagens. Pelo contrário, muitas vezes essas aquisições mostram-se dificilmente utilizáveis em situações diferentes, pouco articuláveis a outros saberes e vulneráveis à regressão.

Muitas vezes verifica-se uma descontinuidade total entre as maneiras de ler e escrever às quais as crianças estavam habituadas e as que recebe na escola o que se repercute na sua motivação, interesse e desempenho na aprendizagem (Pereira, 2003b). As diferenças individuais dos alunos devem ser levadas em conta, porque muitas vezes

não se trata de alunos mais ou menos avançados, mas sim de formas específicas de conceberem as componentes da actividade da leitura (Fayol *et al.*, 2000). É fundamental ter em consideração que, enquanto algumas crianças iniciam a escolaridade tendo já construído um projecto pessoal de leitor, ou seja querendo aprender a ler “para ler livros de histórias, para ler cartas, para ler as legendas da televisão”, outras há para quem a aprendizagem da leitura não é sentida como tendo qualquer utilidade nem associada a sentimentos de prazer (Martins, 1996). Embora de uma forma geral a importância primordial seja atribuída à família é a escola que pode contribuir para esbater ou mesmo anular as desigualdades de recursos com que os alunos se apresentam à partida (Sim-Sim, 1989, 1994). Aprender a ler é um processo que se prolonga por toda a vida, não se confinando aos primeiros anos do ensino básico (Sim-Sim, 1998; Sim-Sim, Duarte & Ferraz, 1997). Neste sentido, a escola mais do que ensinar a ler, deve ter como objectivo criar leitores, desenvolvendo, para isso, uma intervenção e actuação adequadas.

5. Avaliação nas dificuldades de aprendizagem na leitura

“Muitas vezes, ficamos a olhar tanto tempo para a porta que se fechou que não vemos aquela que se nos abriu”

Hellen Keller

Vários estudos demonstram que perante as dificuldades de leitura é possível verificarem-se progressos, contudo estes dependem de alguns aspectos fundamentais: da sinalização precoce, de realização de diagnósticos precisos, da disponibilidade de programas de intervenção adaptados ao tipo de problemática (Fayol *et al.*, 2000).

Contudo e apesar do crescente interesse pela área da leitura, como aliás tem sido por nós referido, todos os que trabalham em educação sentem ainda com muita acuidade, a falta de provas adaptadas para a população portuguesa, que permitam descrever e prever dificuldades ao nível das aprendizagens escolares (com particular incidência na leitura) ou sinalizar atempadamente para apoio ou individualização do ensino. Só com um correcto diagnóstico é possível providenciar, em tempo oportuno, uma real individualização do ensino, crucial numa fase inicial de qualquer aprendizagem (Viana, 2002). Esta carência de instrumentos de diagnóstico das D.A., nomeadamente ao nível da leitura na sua fase inicial (Sousa, 2000) dificulta a realização

de um despiste, avaliação e intervenção adequados e atempados, comprometendo, desta forma, os progressos que poderiam ser alcançados pelos alunos com dificuldades de aprendizagem na leitura.

Um outro aspecto importante, a este nível, prende-se com a precocidade do processo de intervenção. De acordo com (Rodriguez, 1991) se uma criança com dificuldades começar a beneficiar de apoio antes de entrar no 3º ano existe uma probabilidade de 80 por cento de superar o problema. Se o diagnóstico não for efectuado até ao 5º ano restam 40 por cento de possibilidades de recuperação e se não for alvo de intervenção até ao 7º ano as possibilidades ficam reduzidas em 5 por cento. Nos adultos são praticamente nulas as probabilidades de recuperação. É de vital importância, portanto, a identificação prematura das dificuldades ao nível da leitura.

Por outro lado e dado que a leitura é um sistema bastante complexo que engloba inúmeras subcomponentes, afigura-se como crucial precisar o mais exaustivamente possível onde se localizam as dificuldades leitoras e detectar o tipo de erros que a criança comete. Por isso, a avaliação das dificuldades não se pode reduzir a um diagnóstico geral ao nível leitor, torna-se, antes, necessário realizar uma descrição detalhada das mesmas (Citoler, 1996; Rebelo, 1993).

A organização do processo de avaliação das dificuldades na leitura inclui um conjunto de procedimentos gerais usualmente contemplados e um conjunto de procedimentos específicos. No primeiro incluem-se a recolha de dados que permite traçar o percurso de desenvolvimento da criança, bem como a sua história médica, social e educativa (Torres & Fernández, 2001). Ainda nestes procedimentos gerais, pode ser adequado proceder-se à realização de uma avaliação neurológica, bem como dos processos auditivos e visuais. No seu conjunto esta avaliação deverá permitir excluir ou sinalizar eventuais problemas nestas áreas.

Os procedimentos específicos que agrupamos sobre a designação de avaliação psicopedagógica, destinam-se a precisar quais são os factores psicológicos e pedagógicos que directa ou indirectamente podem estar envolvidos na base do problema. Procura, assim, isolar as dificuldades, classificá-las, avaliar a sua incidência e a natureza da sua influência negativa. Esta avaliação pode requerer o contributo de diferentes profissionais nomeadamente o professor, o psicólogo, o terapeuta da fala, entre outros.

Descrevemos, de seguida algumas das áreas comumente associadas à avaliação psicopedagógica.

5.1. Avaliação Psicopedagógica

A medida de inteligência geral representa um dos critérios psicológicos a contemplar na selecção de alunos, na programação do ensino e na adaptação dos programas a alunos com características especiais (Rebelo, 1993). Entre os testes mais usados para o estudo das funções cognitivas das crianças contam-se as escalas de inteligência de Wechsler e as Matrizes Progressivas de Raven.

A escala de inteligência para crianças de Wechsler (1993) continua a ser um dos melhores instrumentos de avaliação das funções cognitivas, o que explica a grande quantidade de estudos sobre a sua utilização com sujeitos disléxicos (Torres & Fernández, 2001).

Numerosas investigações, entre as quais se destaca a de Thomson (1992), constaram a existência de um perfil de desempenho na WISC-R que se pode associar a problemas de dislexia. Concretamente, o rendimento em “aritmética”, “memória de dígitos” e “códigos” é inferior nas crianças disléxicas (Torres & Fernández, 2001). Rebelo (1993), também, a este propósito salienta que a grande maioria dos autores encontra resultados baixos nos subtestes de informação, código, vocabulário, aritmética e dígitos.

As principais vantagens que derivam da aplicação de testes de inteligência a sujeitos susceptíveis de ser diagnosticados como disléxicos são as seguintes: a partir do QI pode-se excluir-se o nível cognitivo como causa provável de fracasso; permite analisar as relações entre o nível intelectual, idade cronológica e aquisições para comprovar qualquer discrepância entre eles; permite estabelecer um perfil diagnóstico com base no teste de inteligência utilizado e por último proceder-se à identificação de áreas deficitárias para facilitar a elaboração de uma intervenção específica (Citoler & Sanz, 1993b).

Além dos testes de inteligência têm sido apontados como necessários, o recurso a testes de rendimento escolar, uma vez que no seu conjunto têm um papel fundamental na elaboração do diagnóstico (Rebelo, 1993).

Mais recentemente, tem sido defendido que o diagnóstico psicopedagógico, além de requerer a utilização de testes de inteligência e de rendimento, deve incluir igualmente uma avaliação psicolinguística, dado que a linguagem passou a ser reconhecida como um ponto nevrálgico nas dificuldades da leitura e escrita. Vellutino (1979) a este propósito considera que a linguagem é o factor mais decisivo subjacente a

estes problemas. Desde a época de 80 que a linguagem é, efectivamente, apontada como o factor diferenciador de disléxicos e maus leitores, quando comparados com bons e normais leitores (Rebelo, 1993).

A investigação tem realçado, também, o aspecto desenvolvimental das D.A., sendo possível determinar, a partir da idade pré-escolar, dificuldades específicas na utilização dos sons da língua materna, traduzidos numa sensibilidade fonológica diminuída, a qual se reflecte, posteriormente, em dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita e subsequente desenvolvimento da consciência fonológica (Lopes, 1998). Este facto conduziu alguns autores (Hurford *et al*, 1993; Siegel, 1988) a defender que a avaliação das D.A. da leitura deveria basear-se mais em medidas dos processos fonológicos do que em pontuações de Q.I.. Só assim seria possível realizar intervenções atempadas que permitissem o desenvolvimento destas capacidades em todas as crianças com D.A. (com Q.I. normal ou Q.I. baixo) e lhes possibilitassem um percurso de vida compatível com as exigências sociais.

5.2. Avaliação dos processos perceptivos

Apesar dos processos perceptivos não serem considerados, desde a década de 70, como a causa principal de muitos dos problemas de leitura representa uma área cuja avaliação, em alguns casos, se pode justificar.

No que diz respeito à identificação dos problemas visuoperceptivos, o teste mais frequentemente utilizado é o teste visuomotor de Bender (1982). Neste teste, os sujeitos devem copiar uma série de figuras geométricas que lhes são apresentadas individualmente numa série de cartões. Através desses desenhos, é possível avaliar a integridade do sistema visuoespacial na organização dos estímulos (Torres & Fernández, 2001). Além destes, é frequentemente utilizado o Teste de desenvolvimento da percepção visual de Frostig (1978).

Além destas provas standardizadas é possível recorrer a procedimentos informais, que passamos a descrever.

Avaliação dos movimentos oculares

As tarefas que têm subjacente esta avaliação, podem incluir o solicitar ao aluno que siga com um dedo uma linha do texto da esquerda para a direita. Durante a tarefa

deve-se verificar se ele começa e termina na mesma linha. Um exercício semelhante, mas um pouco mais difícil é que siga a linha, mas sem a ajuda do dedo.

Análise visual

Tradicionalmente a maioria dos testes de diagnóstico da dislexia centravam-se na análise visual, uma vez que este processo era muito valorizado na explicação das dificuldades leitoras. Para se comprovar com maior exactidão se se tratam de problemas puramente perceptivo ou linguístico são sugeridos dois tipos de actividades. Numa primeira utilizam-se como estímulo determinados símbolos gráficos, por exemplo emparelhar símbolos dois a dois; fazer a discriminação de símbolos; realizar tarefas para descobrir semelhanças e diferenças entre símbolos; proceder à distinção figura-fundo. Num segundo tipo de actividades são utilizadas letras recorrendo-se a tarefas que incluem o emparelhamento de letras; à discriminação de letras; à distinção entre semelhanças e diferenças de letras; a exercícios para procurar o elemento diferente: d/ d d b d, e provas nas quais as letras actuam como unidades linguísticas (dizer o som de letras escritas em maiúsculas ou minúsculas. Dentro destas últimas é interessante aplicar-se dois tipos de provas: umas que não exijam a identificação de letras para que sejam provas estritamente preceptivas, mas que utilizem material escrito e outras que exijam a identificação de letras. Se as dificuldades se verificam apenas nestas últimas, obviamente que não se trata de nenhum problema preceptivo.

As tarefas de emparelhamento podem também ser utilizadas para a exploração da percepção auditiva. Uma tarefa particularmente útil consiste em solicitar ao sujeito que escreva letras ou palavras que lhe são ditadas, ou que identifique os sons iniciais e os finais destas palavras (Torres & Fernández, 2001).

As informações provenientes de todas estas provas, juntamente com outras recolhidas, por exemplo, da cópia ou da leitura de palavras, são úteis no diagnóstico das dislexias periféricas. Os sujeitos com este tipo de dislexia apresentam dificuldades nas cópias, falham nas tarefas de semelhanças e diferenças, cometem erros do tipo visual, lêem as palavras nomeando cada letra e são incapazes de identificar as letras quando estas estão a formar parte de uma palavra ou pseudopalavra. Nestes casos as dificuldades situam-se ao nível do processo da análise visual ou na conexão da análise visual com a entrada léxica (Cuetos, 1990).

5.3. Avaliação dos processos léxicos

Os processos léxicos ou de reconhecimento de palavras são dos processos mais importantes implicados na aprendizagem da leitura, pelo que qualquer défice neles provocará graves problemas na aprendizagem. Nestes processos distinguem-se duas formas de acesso léxico: a via léxica, visual ou directa, e a via não léxica, fonológica ou indirecta, pelo que é fundamental avaliar o funcionamento de cada uma delas, assim como anotar exactamente os erros cometidos (omissões, acrescentamentos, repetições, substituições, inversões, trocas, etc.) para poder analisar o seu tipo (Citoler & Sanz, 1993b).

As provas utilizadas na sua avaliação, fazem uso de palavras isoladas, para evitar o efeito do contexto no seu reconhecimento. A maior parte consiste na leitura em voz alta de lista de palavras, em geral sem controlo do tempo. Noutros casos pede-se que expliquem o significado da palavra ou que se indique se é ou não uma palavra portuguesa (Cuetos, 1990). Citoler e Sanz (1993b) sugerem um conjunto de tarefas para avaliar cada uma das vias que se apresentam no quadro I.

Quadro I - Avaliação das vias de acesso ao léxico (baseado em Citolier & Sanz, 1993a)

Défices	Tipo de Tarefas	Tipo de actividade	Resposta
Via Léxica	Apresentar uma lista de pares de palavras homófonas	O professor dá a definição e o aluno assinala a palavra (ou vice-versa)	Indiscriminada, ao não ter em conta a forma ortográfica
	Lista de palavras pseudo-homofonas	São palavras portuguesas?	Afirmativa
	Lista de palavras de diferentes categorias	Leitura de palavras de conteúdo vs. Funcionais	Cometerá mais erros nas palavras funcionais
		Leitura de palavras concretas vs. Abstractas	Cometerá mais erros nas palavras abstractas
	Lista para trabalhar a extensão das palavras	Leitura de palavras compridas vs. curtas	Demorará mais tempo nas palavras longas
	Lista de palavras para análise dos erros	Leitura de palavras com grafemas a que correspondam vários fonemas. Ex: guerra	Transformação das palavras em pseudo-palavras. Ex: jerra
Via Não Léxica	Lista de pseudopalavras	Leitura	Enorme dificuldade
	Lista para trabalhar a frequência das palavras	Leitura de palavras de alta e baixa frequência	Dificuldade nas palavras de baixa frequência
		Leitura de palavras com afixos	Erros de derivação (Ex: lutar, por lutando)
		Leitura de palavras de alta frequência vs. baixa frequência	Trocará as de baixa frequência por outras semelhantes, de alta frequência
	Lista de palavras para análise de erros	Leitura de pseudopalavras	Transformação em palavras (lexicalização)
		Leitura de palavras	Transformação em pseudopalavras por substituição, adição, omissão, inversão.

Para além destas existem ainda as provas complementares que têm como objectivo eliminar explicações alternativas, nomeadamente, confirmar que o transtorno está centrado especificamente na via visual ou fonológica e não em estádios posteriores, ou que não se trata de um transtorno linguístico mais generalizado. Estas tarefas incluem: a) a repetição que consiste em apresentar ao sujeito palavras e pseudopalavras auditivamente, uma de cada vez e pronunciadas com clareza para que os sujeitos as

repitam e b) tarefas de denominação, ou seja, apresentam-se desenhos familiares para que o sujeito indique o seu nome.

Em todas estas provas mais importante que o número de erros, são o tipo de erros cometido pelo sujeito, já que cada transtorno implica erros típicos, determinados pelo mecanismo alterado. Por isso, não é suficiente anotar que o sujeito errou é fundamental anotar a resposta dada, para que possa ser alvo de uma análise e reflexão detalhada e pormenorizada.

Os dislexicos fonológicos e profundos, uma vez que lêem, basicamente, pela via lexical, cometerão erros na troca das palavras pouco familiares por outras visualmente semelhantes, de maior frequência, bem como na transformação de pseudopalavras em palavras. Os dislexicos superficiais, uma vez que lêem pela via fonológica cometem erros que consistem na transformação de palavras em pseudopalavras. Nas dislexias profundas os erros mais significativos são os semânticos (Cuetos, 1990).

Verifica-se, com frequência, que as crianças, assim como os adultos, cometem erros ao ler, embora nem todos tenham a mesma importância. Enquanto que alguns impedem a compreensão integral do texto outros não pelo que podem ser ignorados (Curto, Morillo & Teixidó, 2000).

No leitor principiante constata-se que o número de erros diminuir quando: a) o conteúdo do que se vai ler é conhecido; b) o contexto é explícito (formato material, ilustrações, situação da leitura, objectivo da mesma), c) a atitude da criança é activa, procurando formular perguntas, antecipar possibilidades, prever as palavras as ideias e fatos que virão a seguir e d) a qualidade, rapidez e automatismo na decifração é maior (Curtos, Morillo & Teixidó, 2000).

Apesar de tudo, não existe consenso entre os investigadores sobre o critério de classificação dos erros, na medida em que as várias propostas de classificação apresentadas reflectem concepções diferentes dos processos de leitura. Desta forma iremos apresentar apenas três taxonomias, a título ilustrativo (Cf. Quadro II e III).

Quadro II – Taxonomia de erros proposta por Casas (1988)

Erros	Especificação
Erros na leitura de letras	Substituições; inversões; rotações; omissões e adições.
Erros na leitura de sílabas e palavras	Substituições; inversões e omissões.
Leitura lenta e difícil	Possivelmente devido à incapacidade para construir percepções visuais com a rapidez que se considera normal, levando a que o indivíduo olhe para o estímulo durante bastante tempo e repetidamente antes de ler.
Vacilações	Originadas pela incerteza sobre a pronúncia de uma palavra.

Quadro III – Taxonomia de erros proposta por Zorzi (1998)

Erros	Especificação
Omissões	Omissões de letras no início das frases, em determinantes e em partículas de ligação. Exemplo: "A pouco e pouco", em vez de, "pouco e pouco".
Inserções	Inserção de palavras ou partículas que não estão no texto. Exemplo: "A pouco e pouco", em vez de "A pouco e a pouco".
Alterações	Palavras que estão no texto e são lidas de forma diferente. As alterações dividem-se em dois grupos: a) alterações por substituição incluindo 9 tipos (sinónimos, palavras com a mesma raiz, singular/plural, masculino/feminino, troca dos tempos verbais, troca de pares de fonemas surdos e sonoros, grafia semelhante, substituição de partículas de ligação, apoio à oralidade) e b) alterações por não reconhecimento da palavra, que abrange duas situações: (i) não reconhecimento da palavra, por exemplo devido a problemas de acentuação; alterações na segmentação das palavras e incapacidade na tradução oral do grafema e (ii) não reconhecimento da palavra decorrente da possibilidade do fonema poder ter representações múltiplas.

Para Stevens e Rumelhart (1975) os erros deverão ser classificados em quatro grupos: repetições (de toda a palavra ou de parte da palavra); substituições; omissões e inserções.

5.4. Avaliação dos processos sintácticos

A aprendizagem da linguagem escrita não termina com o reconhecimento das palavras. Para além desta competência, um bom leitor deve saber como se relacionam e combinam as palavras para formar orações, dando lugar à correspondente estrutura sintáctica e, ser capaz de extrair significado das palavras, frases, parágrafos e textos. Os factores que influenciam estas aquisições são múltiplos e vão desde os próprios processos cognitivos e metacognitivos até aos conhecimentos prévios possuídos pelo leitor e à sua organização (Citoler & Sanz, 1993b). Em relação ao processamento sintáctico e sem pretendermos ser exaustivos, apresentamos algumas actividades que são as mais retratadas na literatura, para a sua avaliação e que se baseiam na síntese efectuada por Cuetos (1991) e Citoler e Sanz (1993b).

Avaliação da memória a curto prazo

Uma causa bastante frequente relacionada com a impossibilidade de realizar a análise sintáctica deve-se à limitada capacidade da memória a curto prazo apresentada por alguns sujeitos. Por isso é necessário avaliar a amplitude deste tipo de armazém, através de provas que incluem elementos relacionados e não relacionados (ex. dígitos) com a leitura. A este nível podem ser utilizadas provas de repetição de dígitos (prova de dígitos da Wisc) e a prova da repetição de palavras.

Funcionamento das chaves simbólicas

Um exemplo destas actividades são as tarefas de emparelhamento desenho/frase, ou seja, apresenta-se um desenho e 3 ou 4 frases, tendo o sujeito de seleccionar a frase que se refere ao desenho.

Correcção das orações

A título de exemplo, para se proceder a uma avaliação neste âmbito podem-se utilizar diferentes frases em que se alteram as palavras funcionais, pedindo-se, de seguida, ao sujeito que indique a que corresponde a uma determinada figura (ex. o pássaro canta na árvore /O pássaro canta à árvore /O pássaro canta com a árvore). Por outro lado, também, se recorre a tarefas tipo “*cloze*”, que consistem em ler à criança (ou eles próprios lerem) uma frase onde falta uma palavra. Dá-se um grupo de palavras da mesma categoria para que ela escolha a palavra certa. Após a realização da escolha

voltará a ler ou a dizer a frase completando-a com a palavra adequada. Por último pode-se recorrer à apresentação de frases construídas sintacticamente de uma forma correcta e incorrecta, modificando, por exemplo, as regras de concordância. A criança deverá indicar, apenas, as que estão correctas.

5.5. Avaliação dos processos semânticos

Para além dos processos anteriores ainda existem três outros, igualmente importantes para a compreensão, mas que dizem respeito ao processamento semântico: a extracção do significado das frases, a integração do significado na memória e a retenção do significado. Para a avaliação do primeiro pode-se recorrer a actividades que impliquem extrair as ideias mais importantes do texto, entre as quais se incluem o pedir ao sujeito para dizer de que trata o texto; que diga ou escreva as palavras mais importantes, que faça um desenho sobre o texto, que lhe dê um título; que preveja o final do texto e que elabore um resumo do texto ou que, com base em várias frases, organize a história lida.

Em relação à integração do significado na memória as tarefas utilizadas podem incidir na selecção das frases que pertencem ao texto lido anteriormente. Outro tipo de actividades possíveis de realizar neste âmbito, está, intimamente relacionadas com a compreensão por inferência e consistem em fazer perguntas acerca da informação não explicitamente declarada no texto, mas necessária para a sua completa compreensão.

Por último e relacionado com a retenção do significado, existe um conjunto de actividades que apelam aos conhecimentos do leitor e que podem ser utilizadas neste contexto, como por exemplo: descobrir informações contraditórias, localizando a palavra que não está de acordo, com o texto; distinguir entre palavras e não palavras; definir palavras; efectuar perguntas acerca do conteúdo de esquemas que são frequentemente referidos nos textos que a criança lê. Para além destas tarefas também se pode recorrer à utilização da prova de conhecimentos gerais (ex. informação da WISC) e de vocabulário (ex. teste de vocabulário da WISC - Citoler & Sanz, 1993b; Cuetos, 1990).

A avaliação da componente da compreensão tem sido considerada como sendo uma tarefa difícil, uma vez que estão em jogo aspectos muito complexos. Efectivamente, verifica-se que grande parte das provas existente neste âmbito, incidem essencialmente na avaliação do produto, deixando por avaliar o processo (Garcia, 1991).

O mesmo parece acontecer com os instrumentos ou actividades utilizadas na escola. Frequentemente, as actividades escolares denominadas, justamente, de compreensão do texto consistem numa simples constatação do grau de compreensão a que parece ter chegado o aluno uma vez concluída a sua leitura. A forma adoptada com mais frequência para essa actividade, nas aulas, é a de leitura de um texto, oral ou silenciosa, seguida da resposta a um questionário que interroga sobre o significado (Colomer & Camps, 2002). Análises de manuais têm mostrado que os alunos se podem revelar capazes de responder a várias perguntas de "interpretação dos textos" sem terem adquiridos a capacidade para ler textos elementares. Viana e Leal (2002) sublinham, a este propósito e a partir do seu estudo sobre a avaliação da leitura no 1º ciclo do ensino básico, que nas propostas de trabalho apresentadas às crianças se privilegiam as respostas do tipo *verbatim*. Nestas o sujeito efectua a apreensão da informação explicitamente contida num texto. Na elaboração da sua resposta recorre à transcrição integral das palavras no mesmo.

Este tipo de estratégia não conduz a uma "leitura crítica" do texto, nem permite avaliar de modo fidedigno a sua compreensão

Na escola, é pouco frequente realizar tarefas que impliquem formular hipóteses, antecipar o conteúdo do que poderá surgir, discutir o título e valorizá-lo como fonte de informação, discutir a lógica que levou a um erro de interpretação, ensinar a fazer resumos, discutir ideias principais, sublinhar ou fazer roteiros (Curtos, Morillo & Teixidó, 2000).

As principais medidas utilizadas para se efectuar uma avaliação da compreensão surgem, habitualmente, divididas em dois grandes grupos: as que são efectuadas durante a leitura e em tempo real e as que são realizadas depois da leitura e por isso, em diferido (Lencastre, 2003).

Medidas em tempo real

A utilização de medidas de compreensão em tempo real propõe-se examinar o processamento da linguagem durante a compreensão, e não os resultados da compreensão. Têm como principal inconveniente o facto de poderem modificar os comportamentos, que supõem caracterizarem. As medidas de desempenho em tempo real mais utilizadas são: o tempo de leitura, o movimento dos olhos, o pensamento em voz alta e a interrupção da leitura (Lencastre, 2003).

Uma das medidas mais utilizadas é o tempo que o sujeito demora a ler uma unidade de linguagem, quer seja uma palavra, uma frase ou uma passagem textual. Tempos mais longos indicam uma maior dificuldade de processamento e aparecem tipicamente no caso de palavras de maior extensão, palavras pouco familiares, palavras semanticamente inesperadas, palavras envolvidas em construções sintácticas inesperadas e palavras que marcam o fim dos constituintes principais.

A leitura normal pode ser estudada, também, através do registo dos movimentos dos olhos à medida que se detêm nas palavras ou grupos de palavras. Um equipamento óptico bastante elaborado pode determinar e registar com precisão o local para onde os olhos do sujeito se dirigem a cada momento, e durante quanto tempo (a posição e duração das fixações, bem como a sequência e comprimento dos movimentos sacádicos). Durante a leitura os olhos movem-se numa série de “saltos”, movimentos muito rápidos dos olhos denominados movimentos sacádicos. Entre estes movimentos sacádicos os olhos permanecem mais ou menos fixos num ponto durante relativamente algum tempo, fenómeno designado por fixação (Lencastre, 2003). O tempo de permanência numa dada palavra (tempo total dispendido com uma palavra antes de se passar para a seguinte) fornece uma medida sensível da dificuldade de compreensão dessa palavra num dado contexto, sendo por isso um indicador do esforço mental. Leitores menos experientes têm fixações maiores, mais fixações por frase e mais regressões dos olhos para partes anteriores do material já lido do que leitores experientes. O número de sílabas também parece influenciar a duração da permanência do olhar. Uma desvantagem deste método é o custo associado aos equipamentos e o tempo necessário para a sua avaliação (Lencastre, 2003).

O método de “pensar alto” enquanto se lê consiste em pedir ao sujeito para verbalizar as ideias, pensamentos e associações que lhe surgem durante a leitura, de partes do texto. Este método tem sido criticado pelo facto da verbalização contínua interferir e alterar o processo de compreensão de textos, dado que é uma tarefa muito pouco usual. Este método só é capaz de revelar parte do processo de compreensão da leitura, uma vez que na mente do leitor se passa muito mais do que aquilo que ele é capaz de verbalizar, levando a que os protocolos obtidos sejam considerados incompletos (Lencastre, 2003).

Uma outra maneira de estudar o processo de compreensão durante a leitura é interromper a recepção do texto e fazer uma pergunta. Essa pergunta pode ou não referir-se directamente ao texto antecedente. Um exemplo é pedir aos sujeitos para

dizerem qual o referente de um pronome relativamente a uma frase que acabaram de ler e medir o tempo requerido para a resposta. Outro exemplo é pedir ao sujeito para responder a questões do tipo “quem, o quê, onde e quando” imediatamente depois de se ler uma frase.

Medidas em diferido

As medidas de desempenho em diferido mais utilizadas são os procedimentos de classificação, os testes de reconhecimento, os testes de evocação livre e guiada, os testes de compreensão e o desempenho de acções. Essas medidas têm no entanto alguns inconvenientes, pois pode-se dizer que o desempenho da memória não expõe directamente o processo de compreensão, revela sim o produto da compreensão.

Nos procedimentos de classificação os sujeitos avaliam a sua própria compreensão de um texto que leram ou ouviram. A avaliação da compreensão é feita com base numa escala com diferentes graus de compreensão. As classificações obtidas são depois distribuídas ao longo de escalas ordinais ou intervalares. Contudo, verifica-se que as escalas de classificação muitas vezes confundem dois aspectos: o grau de compreensão atingido e a quantidade de esforço mental necessário para a compreensão do texto, não sendo por isso tão utilizadas como outras medidas em diferido nomeadamente o reconhecimento e a evocação.

Os testes de reconhecimento podem ser apresentados de várias formas ao sujeito para decidir se uma dada unidade linguística (palavras ou frases) apareceu no texto que acabaram de ler. Noutro tipo de tarefas o conteúdo do texto é apresentado com uma configuração diferente, tendo que reproduzir o texto original. O reconhecimento também pode ser incorporado numa medida de tempos de reacção, em que os sujeitos devem decidir o mais rapidamente possível se, por exemplo, uma palavra apareceu no texto ou não.

Nos testes de evocação o procedimento mais utilizado para testar a compreensão de textos consiste em pedir ao sujeito para evocar, de forma oral ou escrita, o conteúdo de um texto, o mais correctamente possível. A este tipo de evocação chama-se evocação livre. Para além da evocação livre do texto inteiro, também se podem utilizar tarefas específicas, que exigem a evocação livre do conteúdo principal do texto sob a forma de um sumário. Um sumário só faz referência aos pontos centrais do texto e mostra as suas inter-relações globais, revelando uma espécie de macroestrutura, que engloba as várias partes do texto.

Outro procedimento, que se pode considerar um misto de reconhecimento e de evocação, consiste em apresentar uma palavra ao sujeito e pedir-lhe que reproduza a frase do texto em que essa palavra estava inserida.

Nos testes de evocação guiada, pede-se aos sujeitos para preencherem os espaços em branco relativos a uma série de frases teste. Os sujeitos recebem o texto original que leram anteriormente, com algumas palavras de conteúdo suprimidas, tendo sido substituídas por espaços em branco.

Uma crítica que se pode fazer a este procedimento é que ele muitas vezes testa mais a capacidade de gerar expectativas correctas com base no conhecimento prévio do que a compreensão do conteúdo do texto.

Os testes de compreensão são um outro tipo de medida em diferido, em que se apresenta ao sujeito um conjunto de perguntas sobre os conteúdos do texto e se supõe que as respostas dos sujeitos sejam uma medida da sua compreensão desse texto. Em geral podem-se distinguir dois tipos de perguntas, quanto à sua dificuldade em termos cognitivos: de conhecimento e de compreensão. As perguntas de conhecimento requerem a evocação de conteúdos ou o seu reconhecimento (é o caso das perguntas fechadas). Estas questões só requerem a activação da informação, sem nenhum outro processamento adicional. As perguntas de compreensão requerem um processamento adicional. É o caso das perguntas que exigem que o leitor, para responder, crie uma relação entre diferentes conteúdos do texto e o seu conhecimento prévio, relação essa que não é apresentada no texto. Neste caso para o sujeito dar a resposta correcta deve recorrer a processos adicionais como é o caso das inferências elaborativas.

Um outro tipo de procedimento em diferido é o desempenho de acções. Certos textos levam ao desempenho de certas acções, como sejam: utilizar correctamente determinado equipamento; tomar de forma correcta um medicamento; seguir as regras de um jogo; etc. O método do desempenho de acções exige que o leitor leia um texto com instruções e que depois desempenhe as acções prescritas. Para classificar a qualidade do desempenho da acção, a sequência de acções deve ser comparada com as intenções do texto. Para isso as acções são descritas de forma verbal. Se as acções prescritas correspondem às acções desempenhadas, isso é encarado como evidência de uma boa compreensão do texto.

Como qualquer outra aprendizagem, a da leitura e da escrita passa por um

processo de aquisição, armazenamento e processamento da informação. Ora, em todo este processo, desempenham um papel importante certos factores, que o podem condicionar, tais como a motivação, a atenção, a concentração e a memória, pelo que também deverão ter lugar no diagnóstico (Rebelo, 1993).

Crianças com problemas desta natureza manifestam, desinteresse em aprender, sentem-se desmotivadas, adquirem sentimentos de inferioridade, são desvalorizadas e autodesvalorizam-se, são, muitas vezes, incompreendidas pela família, pelo professor e pelo ambiente em que vivem. Atitudes pedagógicas adversas, da parte dos pais, do professor e de quem mais directamente se relaciona com elas podem contribuir para o seu desajustamento emocional e social e ter repercussões nos seus resultados escolares. Isto é válido tanto para a aprendizagem, em geral, como para a leitura, em particular (Torres & Fernández, 2001).

Como conclusão e face ao que a literatura científica nos oferece a identificação e avaliação das D.A. da leitura deverão incidir em instrumentos que permitam a avaliação de áreas específicas do desenvolvimento directamente envolvidas na leitura (Kenny & Chekaluk, 1993) com especial relevância para as que incluem a avaliação do conhecimento lexical, do processamento fonológico e da memória de trabalho para material verbal. A avaliação do nível intelectual aparece, actualmente, questionada em vários estudos (Scott, Fletcher & Deuel, 1998; Siegel, 1989; 1993; Torgesen, 1989 cit. Fonseca, 1999), que demonstram a irrelevância do Q.I. para a aprendizagem da leitura.

Dado que a linguagem e os aspectos com ela relacionados têm sido assinalados como as áreas que melhor diferenciam os sujeitos com problemas de leitura dos que os não têm, os instrumentos que avaliem estes factores deverão ter prioridade na escolha quando se trata de estabelecer o diagnóstico de dificuldades de aprendizagem na leitura (Rebelo, 1993).

Para a sua avaliação, o recurso a tarefas informais tem sido muito valorizado. No entanto é do maior interesse que os instrumentos permitam detectar o mais precocemente possível qualquer dificuldade de aprendizagem, uma vez que a identificação precoce parece associada a maiores ganhos em termos de sucesso (Fonseca, 1999).

Não obstante, no domínio em apreço, existem, em Portugal, poucos instrumentos aferidos que permitam fazer uma avaliação da leitura, ao nível do 1º e 2º ciclos. Sem pretendermos ser exaustivos, a título ilustrativo referiremos apenas, alguns exemplos: Prova de leitura e escrita (Rebelo, 1993); Prova de linguagem técnica da leitura,

(Martins, 1996); Avaliação da linguagem oral de Sim-Sim (1998); Teste de identificação de competências linguísticas (Viana, 1998) e a Bateria de provas fonológicas (Silva, 2002).

6. Intervenção nas dificuldades de aprendizagem na leitura

Terminada a avaliação que permite precisar qual ou quais os mecanismos que são responsáveis pelo défice leitor, a intervenção deverá ser delineada no sentido de procurar recuperar esse mecanismo (Cuetos, 1990).

Contudo, na área das D.A. não existem respostas empiricamente validadas relativamente ao melhor tipo de intervenção, para que tipo de crianças, em que contexto, durante quanto tempo e porque razão. Todavia é conhecido que a eficácia da intervenção está associada à precocidade da mesma. Desta forma, a intervenção deverá incidir no desenvolvimento de habilidades específicas, o mais precocemente possível, no sentido de se poder evitar insucessos consecutivos com efeitos detrimenais no percurso de vida de cada indivíduo e, conseqüentemente, no desenvolvimento da sociedade em que nos integramos (Foorman *et al.*, 1997; Vellutino *et al.*, 1996).

Se é considerado que existem vários tipos de dislexias, não se pode fazer descrever uma intervenção unitária para todos os tipos. Pelo contrário, esta deve ter um carácter individualizado, de acordo com os défices específicos de cada sujeito e com as suas características desenvolvimentais, pelo que a literatura científica da área é clara quando refere que não existem intervenções válidas para todos os sujeitos disléxicos (Torres & Fernández, 2001). Para além disso, sabe-se que estas crianças, de uma forma geral, se apresentam como desmotivadas devido a insucessos repetidos, com desequilíbrio afectivo, com sentimentos de inferioridade, timidez, falta de confiança em si própria, ansiosa, agressiva, instável, com pouco poder concentrativo e nem sempre colaborante (Rocha, 1991), pelo que se afigura como fundamental que se estabeleçam objectivos e metas realistas e adaptadas a cada criança.

6.1. Intervenção nos diferentes processos de leitura

A primeira etapa da intervenção, que aliás deve continuar durante todo o processo, consiste, por um lado, na consciencialização da criança sobre o seu real problema e nas suas possibilidades de recuperação e por outro, no reforço positivo de

todas as suas respostas adequadas e do seu desenvolvimento de forma mais ampla. Objectiva-se, com isso, proporcionar uma auto-estima mais positiva e o retorno da motivação necessária para a implementação do programa delineado (Capovilla & Capovilla, 2002). Esta incorporação da dimensão afectiva e emocional afigura-se como imprescindível em qualquer programa de intervenção, tanto dirigido a crianças com um desenvolvimento normal, como para as que experimentam dificuldades. Na prática implica procurar materiais e actividades atractivas e que vão de encontro com os seus interesses; que as experiências de leitura sejam encaradas como gratificantes e compartilhadas, onde se valorize as mensagens e os textos criados pelas próprias crianças e que se fomente as interacções e a ajuda entre os companheiros (Citoler, 1996; Cruz, 1999).

6.1.1. Intervenção nos défices dos processos preceptivos

Apesar de ser muito difícil existirem indivíduos com o mesmo tipo de perturbações, (daí que as actividades devam ser programadas especificamente para cada aluno, consoante os mecanismos a recuperar) a literatura científica, tem assinalado que, de um modo geral e de acordo com o que foi dito sobre a origem das dificuldades de aprendizagem de leitura, os programas de intervenção centrados em exercícios de linguagem têm demonstrado melhores resultados, comparativamente com os que focalizam apenas o treino visuomotor ou visuoperceptivo (Citoler & Sanz, 1993b). Apesar da maioria dos casos de dificuldades de leitura ter a sua causa a nível linguístico e não perceptivo, não podemos descartar totalmente esta hipótese, uma vez que o problema pode, efectivamente, verificar-se neste primeiro estágio de processamento (Cuetos, 1990). Todavia, devido às inúmeras actividades realizadas neste âmbito durante os primeiros anos de escolaridade, verifica-se que a maioria dos alunos se encontra, neste aspecto, adequadamente preparados para iniciar a aprendizagem (Citoler & Sanz, 1993b).

Contudo e baseadas nos dados da investigação da altura, durante bastante tempo, os programas de intervenção enfatizavam o desenvolvimento de actividades que pretendiam promover o desenvolvimento das áreas com o esquema corporal, a lateralidade, a orientação espaço-temporal e motricidade fina por serem consideradas fundamentais para a leitura/escrita. No quadro IV apresenta-se de forma sucinta os objectivos principais e algumas das actividades associadas aos programas de treino nesta área.

Quadro IV - Objectivos dos programas de intervenção focalizados no treino visuo-motor ou visuo-perceptivo (baseado em Torres & Fernández, 2001).

Áreas de intervenção	Actividades propostas
Esquema corporal	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecimento do próprio corpo e posteriormente, do corpo de outrem. Este conhecimento inclui a denominação das partes fundamentais do corpo até ao seu total conhecimento. - Noções espaciais do próprio corpo e do corpo de outrem. - Localização de objectos relativamente ao corpo.
Lateralidade	<ul style="list-style-type: none"> - Identificação da dominância lateral. - Fortalecimento lateral. Realizam-se primeiro exercícios de força (por exemplo: levantar um cubo com a parte do corpo a fortalecer, ou segurar um livro com a mão desse mesmo lado) e, em seguida, de precisão (por exemplo, enroscar e desenroscar porcas) com a parte do corpo a fortalecer.
Orientação espaço-temporal	<ul style="list-style-type: none"> - Ensino de noções espaciais (em cima-em baixo, à frente-atrás, etc.) e temporais (antes-depois, dia-tarde-noite) em associação gráfica. - Compreensão das noções espaço-temporais

Os programas orientados para estes objectivos incluem sistematicamente a educação gestual e manual, e a coordenação propriamente dita. Para a educação gestual e manual, os exercícios propostos dividiam-se em simultâneos, onde a mesma actividade com ambas as mãos; alternativos em que a mesma tarefa era realizada, primeiro com uma mão e depois com a outra; e dissociados realizando movimentos ou actividades diferentes com cada uma das mãos.

Para a coordenação manual e visuomotora recomendam actividades de preensão precisa (picotado), de dissociação precisa e regulação da força muscular (recortes) e, especificamente, de coordenação visuomotora para exercitação da atenção e memória visual (desenho - Torres & Fernández, 2001).

Existe no mercado grande quantidade de material para a reeducação dos défices perceptivos, concebido especificamente para este fim ou incluídos nos materiais para a reeducação da dislexia (Citoler & Sanz, 1993b; Sánchez, 1993b).

Actualmente, as perspectivas psicolinguísticas têm conquistado um lugar privilegiado, na medida em que as investigações desenvolvidas apontam cada vez mais, para o facto das diferenças entre leitores competentes e leitores com dificuldades

residirem na área da linguagem, pelo que será nesta linha de actuação que nos iremos centrar.

Assim e tendo por base a perspectiva aqui defendida, serão apresentadas as actividades mais adequadas para o desenvolvimento das capacidades leitoras em cada um dos processos implicados. Em linhas gerais e independentemente do problema do leitor, o procedimento a seguir é sempre o mesmo, isto é, em primeiro lugar averiguar com a maior precisão possível quais os mecanismos responsáveis pelo défice e em segundo lugar desenhar estratégias específicas e mais adequadas para a recuperação desse mecanismo (Cuetos, 1991).

6.1.2. Intervenção nos défices dos processos léxicos

Os problemas que surgem a este nível, são basicamente devido aos défices nas vias de acesso ao léxico, isto é, por mau funcionamento ao nível das vias visual ou fonológica (Cuetos, 1991).

Um programa básico de estimulação do processamento fonológico deve enfatizar o aumento da consciência de palavras (dividindo frases em palavras), das sílabas (dividindo palavras em sílabas) e dos sons (dividindo sílabas em sons) a partir de actividades de escuta dirigida e manipulação de palavras, sílabas e fonemas. Os estímulos escolhidos para essas tarefas devem seguir uma ordem de apresentação facilitadora para o aluno, utilizando-se inicialmente palavras reais, rimas simples e sons em posição inicial e final. Apenas num segundo momento de estimulação é que se deve introduzir pseudopalavras, rimas complexas, sons em posição intermédia e fonemas plosivos (Santos & Navas, 2002c)

Quando as dificuldades se situam na via visual, a tarefa fundamental a ser implementada consiste em conseguir representações lexicais para as palavras, assim como conexões com o sistema semântico. Para isso serão úteis as actividades que impliquem a realização de associação entre o grafema/significado em que se apresentam várias vezes a palavra escrita indicando a sua pronunciação e o seu significado. Para facilitar esta associação, pode-se recorrer a outros meios auxiliares, como por exemplo apresentar a palavra junto do respectivo desenho, dentro de um determinado contexto ou com mímica (Cuetos, 1990).

De seguida, no quadro V são apresentados alguns exemplos de actividades, baseados nas propostas de alguns autores (Citoler & Sanz, 1993b; Torres & Fernández, 2001).

Quadro V – Estratégias de intervenção utilizadas para o desenvolvimento da via léxica

Actividades	Desenvolvimento da actividade
Apresentar palavras relativas a um tema	Seria interessante que estivessem, relacionadas com o tema que na altura está a ser trabalhado na sala: (o mar; a casa, a navegação...) para que, ao pronunciá-las se possa associar ao desenho.
Lotos auto-correctivos	Associar a imagem com a palavra. O próprio aluno poderá comprovar o resultado uma vez que, por detrás de cada cartão, deverá estar escrito a palavra correspondente à imagem.
Jogos com cartas	Metade do baralho será formado por cartas com imagens e a outra metade por cartas com as palavras correspondentes. Actividades possíveis: . Distribuir as cartas. Pretende-se formar pares com a imagem e a respectiva . Distribuem-se pelos jogadores as cartas de um dos montes, imagens ou palavras, colocando-se o outro sobre a mesa, virado para baixo. Deste monte vai-se virando uma carta de cada vez e o jogador que tiver na mão a carta que lhe corresponde ficará com ela para formar o par. Ganhará o jogador que, em primeiro lugar, formar todos os pares.
Dominós	Utilizam-se cartões divididos ao meio e em que numa das metades está representada uma figura e na outra uma palavra. Joga-se como ao dominó, mas fazendo corresponder à palavra de uma ficha ao desenho da outra.

A maior parte das dificuldades em reconhecer palavras não se produzem na via visual, mas sim na fonológica. Isto acontece quando as regras de conversão entre grafema/fonema não estão bem assimiladas. Para trabalhar este tipo de dificuldades, Bryant e Bradley (1987) recomendam a utilização de letras feitas em plástico ou noutro material sólido, com distintas cores. O procedimento geral, consiste em construir e transformar palavras com estas letras, desenvolvendo-se depois actividades com elas, por exemplo dizer/construir outras palavras com os mesmos sons (Cuetos, 1991). Este tipo de letras tem como vantagens serem manipuláveis; mais motivantes para o aluno que as vê como um jogo; estimularem mais sentidos e uma vez que são coloridas ajudam ao nível da memorização e do estabelecimento de regras de associação (Bryant & Bradley, 1987). Trata-se pois de um processo de ensino multisensorial. Este termo designa um conjunto de procedimentos de ensino em que é dada primazia aos diferentes sentidos (visão, audição, tacto e movimento) que intervêm na leitura e na escrita, em simultâneo (Bryant & Bradley, 1987). As técnicas ou procedimentos multissensoriais trabalham a relação entre a fala e os símbolos visuais e a inter-relação entre modalidades visuais, auditivas e cinestésicas, devendo a criança observar o grafema escrito, “escrevê-lo” no ar, com o dedo, escutar a sua pronúncia e articulá-lo. De

seguida, deverá recortá-lo, moldá-lo com plasticina e de olhos fechados, reconhecê-lo pelo tacto. Para trabalhar palavras ou frases, deve escolher-se um texto ilustrado. Estabelece-se uma conversa com a criança sobre o motivo dos desenhos e lê-se o texto, primeiro silabicamente e depois de forma global.

Nas técnicas multissensoriais intervêm a memória visual, auditiva, articulatória, tátil, grafomotora e rítmica. A realização destas actividades favorece por isso a criação de imagens nestes diferentes âmbitos, que de um modo conjunto, incidem na globalização ou unidade do processo de leitura e escrita (Torres & Fernández, 2001).

Actualmente existem provas, que indicam que o movimento pode contribuir para que os maus leitores recordem sequências de letras (Bryant & Bradley, 1987). Para estes autores é possível, que as crianças aprendam uma sequência de letras ao conhecer o padrão de movimentos que tem de realizar para as escrever.

Embora sejam reconhecidas as vantagens deste tipo de ensino, ao mesmo têm sido apontadas algumas críticas, em particular o poder conduzir a uma sobrecarga nos sentidos. No entanto, verifica-se que tem sido adoptado pela maioria das didácticas actuais da leitura e da escrita, uma vez que se supõem, actualmente, que a aprendizagem com recurso a diversas modalidades ou vias sensoriais, é vantajosa para o aluno (Torres & Fernández, 2001).

Com estes procedimentos pode-se desenhar tarefas cada vez mais complexas que vão requerendo um melhor uso da via fonológica e mais importante ainda, pode-se realizar exercícios específicos em função da subcomponente responsável pela dificuldade apresentada pelo aluno (ex. quando a dificuldade se situa na união de um determinado som, deve-se trabalhar bem esse grupo de letras até que o sujeito as consiga ler directamente - Cuetos (1991). Os programas *Reading Recovery*; *Direct Instructional System of Teaching Arithmetic and Reading*, *DISTAR*; *Reading Mastery*, *Success for All*, são internacionalmente conhecidos e são exemplo deste tipo de ensino. A sua essência consiste numa intervenção precoce e individualizada, estando muito centrados nos primeiros sintomas de dificuldades leitoras (Citoler, 1996). Em Portugal não conhecemos nenhum programa desta natureza.

Para além destes programas estruturados e descritos na literatura, existe um conjunto de actividades úteis para o desenvolvimento da via não léxica. Estas estratégias são apresentadas, de forma sucinta no quadro VI.

Quadro VI – Estratégias de intervenção para o desenvolvimento da via não léxica

Estratégias	Desenvolvimento das actividades
Duração acústica das palavras	Escolher por entre os desenhos, o que corresponde à palavra mais comprida.
Isolar e reconhecer sons	<ul style="list-style-type: none"> - Emitir e reconhecer sons produzidos por uma ambulância, uma serpente, o Tarzan... - Prolongar os fonemas iniciais, intermédios e finais das palavras para os distinguir melhor. Esse prolongamento irá desaparecendo a pouco e pouco. - Jogo de gestos (levantar-se, bater palmas, etc) ao ouvir um fonema que ocupa uma determinada posição na palavra. - Lengalengas. - Actividades de reconhecimento e produção de rimas.
Divisão em sílabas e fonemas	<ul style="list-style-type: none"> - Dar tantas palmadas quantos os elementos que existem. - Assinalar um quadrados para cada fonema que exista. - Dizer o algarismo correspondente ao número de elementos de cada palavra. - Encadeamento de palavras. Por exemplo: cada palavra começará com o mesmo fonema ou sílaba com que termina a palavra anterior: - Jogo dos disparates. Consiste em ler a última sílaba de uma palavra com a primeira da palavra seguinte. - Em trissílabos, suprimir a sílaba do meio. - Relacionar várias imagens com palavras correspondentes apresentadas segmentadamente. - Isolar um elemento entre vários, para que com os restantes se possa formar uma palavra.
Exercícios para identificar palavras e sílabas	<ul style="list-style-type: none"> - O indivíduo deverá identificar sons comuns existentes em duas palavras. Para isso podem ser seguidos os seguintes passos: 1) Apresentar as figuras e dizer os nomes., 2) Separar as palavras em sílabas, 3) Separar as palavras em fonemas e comparar os sons, 4) Indicar o som comum. - Apresentar vários desenhos e várias letras. Identificar as letras comuns aos nomes das figuras representadas nos desenhos. - Descobrir uma palavra utilizando a letra inicial do nome de um conjunto de desenhos apresentados. - Formar pares de desenhos com um elemento comum. - Perante várias gravuras e várias sílabas escritas, rodear o que é comum. - Apresentar vários desenhos: rodear os desenhos que têm relação com um, que foi assinalado como referência ou cortar o único desenho que não tiver relação alguma. - Descobrir palavras apenas com base em pistas fonológicas do tipo: começa por um /p/; começa com /bo/; tem duas sílabas; rima com /ela/; as sílabas invertidas são lome-ca; termina com /de/; os sons da palavra são /m/ /a/ /t/ /o/; etc.
Exercícios de acrescentos, supressão ou substituição de fonemas	O aluno deverá descobrir o som que se juntou, se omitiu ou se substituiu. Estas tarefas são adequadas para alunos com dificuldades em sons semelhantes: lobo - globo.
Inversão de segmentos	<ul style="list-style-type: none"> - Inverter sílabas de uma palavra. - Escolher uma palavra e dividi-la em sílabas. Atribui-se uma sílaba a cada aluno. Cada sílaba irá sendo dita pela ordem inversa àquela em que aparece na palavra. - Exercícios para completar palavras com fonemas e sílabas. Escolher um fonema ou uma sílaba por entre várias e completar a palavra. A palavra formada deverá corresponder a uma dada figura.

Dado que a intervenção em casos de dificuldades de leitura costuma ter uma durabilidade significativa, parece-nos importante assinalar a conveniência de se variar as actividades, utilizando diversos materiais para evitar a monotonia e a possível apatia das crianças, pelo que se pode recorrer: às letras de plástico, a quadros magnéticos, a tiras de cartolina, a sopa de letras e a palavras cruzadas (Citoler & Sanz, 1993b; Sánchez, 1993b; Santos & Navas, 2002c; Torres & Fernández, 2001).

A “leitura compartilhada de histórias” ou “leitura em sombra” é outro tipo de actividade, também, frequentemente referenciada como facilitadora do desenvolvimento das competências linguísticas a vários níveis. Crianças com dificuldade no processamento lexical demonstram, frequentemente, um menor interesse por actividades de leitura, pois, como têm dificuldades no reconhecimento da palavra, os textos que lhes são apresentados tornam-se difíceis, laboriosos e cansativos. Segundo Stanovich (1984), a combinação entre a falta de prática de ler, a descodificação laboriosa e a vivência de textos difíceis resultam em experiências pouco gratificantes em relação à leitura. Estes factores podem desencadear um conjunto de consequências negativas, nomeadamente ao nível da compreensão e das competências linguísticas e cognitivas, tais como o vocabulário, os conhecimentos gerais e morfosintácticos, os quais, por sua vez, são considerados como factores diferenciais no desempenho académico subsequente.

Desde o início da intervenção, o aluno deve, portanto, estar envolvido em actividades de leitura compartilhada. Se tiver muita aversão à leitura, é sugerido que, numa primeira fase comece apenas, por ouvir histórias. Durante esse período, o professor, tendo por base a história e as características gráficas do texto, deve-o encorajar a gradativamente aumentar a sua interacção com a linguagem escrita (Santos & Navas, 2002c).

As referências ao texto podem ser verbais ou não-verbais, dependendo da idade e das necessidades de cada aluno. As referências verbais podem incluir perguntas, comentários ou solicitações a respeito da narrativa, das palavras impressas ou da ilustração do texto. O recurso a perguntas com final aberto para a criança completar, o encorajar a efectuar predições sobre a história, a relacionar a história com seus interesses e a sua experiência são algumas das estratégias a usar. As referências, não-verbais podem incluir acções como apontar para alguma letra ou palavra ou acompanhar com o dedo durante a leitura de alguma parte do texto (Santos & Navas, 2002c). A utilização destas estratégias deve ser doseada de modo a que não interfira no prazer da leitura compartilhada. Nesta fase a finalidade principal consiste em ajudar a criança a

perceber que a leitura, além de informativa pode ser lúdica. A escolha dos livros é particularmente importante e deverá estar de acordo com os interesses do aluno, por isso é fundamental, que os livros disponíveis sejam variados, que estejam ao alcance do aluno para que ele os manuseie e, aos poucos, comece a fazer as suas próprias escolhas (Santos & Navas, 2002c). Progressivamente podem ser introduzidas estratégias facilitadoras de estimulação do processamento auditivo. De seguida, no quadro VII apresentaremos algumas actividades que podem ser realizadas, neste âmbito

Quadro VII – Actividades facilitadoras de estimulação do processamento auditivo

Actividades	Desenvolvimento das actividades
Fechamento	À medida que o professor lê a história, deverá formular perguntas de final aberto que o aluno completa com palavras, preferencialmente incluídas no texto.
Atenção selectiva para palavras	O professor poderá solicitar que o aluno execute algum movimento - como levantar a mão sempre que ouvir uma determinada palavra durante a leitura da história
Atenção selectiva para fonemas	É semelhante à estratégia anterior. A diferença reside em pedir ao aluno que execute, por exemplo, algum movimento sempre que ouvir uma palavra com um determinado fonema.
Atenção e memória para o significado	O professor formula uma pergunta antes de ler cada parágrafo. O aluno deverá responder depois de o ouvir. Progressivamente, deve-se diminuir o número de parágrafos, mas não o de perguntas, até que o aluno seja capaz de reter algumas perguntas sobre toda a história e só as responder quando a história terminar

Ainda, relativamente aos processos lexicais, são conhecidos alguns programas de computador, que têm por objectivo desenvolver estas capacidades. A este nível destacam-se os trabalhos de Olson e seus colaboradores na Universidade de Colorado, que têm trabalhado no sentido de elaborar programas com a finalidade de melhorar os processos de leitura das crianças com dificuldades de aprendizagem na leitura (Citolier, 1996). Em Portugal não conhecemos programas que integrem estas finalidades.

6.1.3. Intervenção nos défices dos processos sintácticos

Os sujeitos com dificuldades a este nível podem conseguir identificar as palavras que compõem uma frase, mas falham quando lhes é pedido que sinalizem as funções sintácticas. Desta forma, o principal objectivo da intervenção deverá ser levar os

sujeitos a conseguir assinalar as respectivas funções sintácticas dos componentes da frase, sem recorrer a ajudas semânticas (Cuetos, 1990).

No traçar das actividades deverá ter-se em conta a complexidade das frases, que variará consoante o número de grupos sintácticos que a compuserem. As diferentes tarefas deverão ser acompanhadas de indicadores exteriores (desenhos, cores, sinais), que irão desaparecendo à medida que os alunos apresentem progressos. Passaremos de seguida a exemplificar algumas dessas actividades.

A primeira denomina-se de exercícios para relacionar palavras e consiste em associar duas palavras tendo em conta as regras gramaticais de concordância (género, número, tempo, pessoa). A segunda dessas actividades integra os exercícios de correspondência desenho-frase. Neste tipo de tarefas deve-se fixar uma progressão relativa ao número de frases e desenhos que se apresentam ao mesmo tempo, assim como a variedade de indicadores exteriores que serão utilizados. Inicia-se com um desenho e uma frase para que, o aluno vá compreendendo a forma de trabalho e, ao mesmo tempo, conheça os diferentes sinais que progressivamente serão apresentados. De seguida, passarão a ser apresentadas, por exemplo, um desenho e duas frases ou dois desenhos e uma ou duas frases. Um outro tipo de actividade que pode ser utilizada, neste âmbito compreende os exercícios de separação dos elementos das orações, dos quais apresentaremos alguns exemplos ilustrativos: ler frases onde os grupos sintácticos se encontram claramente marcados (separados por um traço, pintados a cor, situados em linhas diferentes), formar frases utilizando grupos sintácticos desordenados, completar correctamente uma frase; assinalar a frase correcta de entre várias, cuja diferença é mínima (uma palavra funcional, um erro de concordância).

As actividades com vista a desenvolver uma automatização dos sinais de pontuação, também, se podem incluir nesta perspectiva. Alguns desses exemplos incluem as actividades que implicam fazer a pontuação de frases e textos e indicar numa frase ou num texto os sinais de pontuação mal colocados (Citoler & Sanz, 1993b; Sánchez, 1993b; Santos & Navas, 2002c; Torres & Fernández, 2001).

Para além destas actividades e tal como já tinha sido referido no processamento lexical pode-se utilizar a leitura compartilhada, a partir da é possível desenvolverem-se actividades como: a) Compreensão da pontuação. É importante explicitar ao aluno, as diferenças de entoação, de acordo com a pontuação dos textos, e levá-lo a discriminá-las e a compreender que estas podem promover diferenças de significado, principalmente quando estão relacionadas com sentimentos, significados implícitos e duplo sentido; b)

Identificação de absurdos. Introduzir, no texto, absurdos sintácticos que o aluno deverá identificar e corrigir; c) Previsão de situações. Durante a leitura, o professor deve fazer pausas e incentivar o aluno a prever o que vai acontecer. A resposta mais frequente é: "sei lá", contudo, o professor pode fazer um resumo do que já foi lido e reforçar que não existe uma resposta certa. O aluno deve imaginar o que pode acontecer e se a previsão for correcta, no final da história isso deve ser bastante reforçado (Santos & Navas, 2002c; Torres & Fernández, 2001).

6.1.4. Intervenção nos défices dos processos semânticos

As investigações realizadas com o intuito de procurarem conhecer os factores que contribuem de forma mais marcante no desenvolvimento da compreensão, levaram à criação de três perspectivas com distintos focos de interesse (Stothard, 1994).

A primeira dirige-se a melhorar os materiais de leitura. Criou-se uma linha de investigação sobre as características que os textos devem cumprir para facilitar a sua compreensão. Aspectos como a estrutura coerente, a hierarquização adequada das ideias, o tipo de sinais utilizados, a presença de gráficos e desenhos, a inclusão de uma introdução inicial e de um resumo final, são normalmente contemplados.

A segunda consiste em treinar as crianças numa série de técnicas externas que permitem melhorar a compreensão, devendo aplicá-las depois da leitura. Inclui-se aqui o treino nas técnicas de sublinhar, resumir e esquematizar.

O último grupo de investigação procura melhorar as estratégias de leitura que operam enquanto se lê, como por exemplo fazer perguntas, detectar anomalias ou relacionar a informação nova com a já existente, isto é, actividades que são realizadas internamente pelo sujeito durante a leitura (Citoler, 1996).

Apesar destas diferenças, é consensual que na recuperação dos processos semânticos é imprescindível a utilização de chaves auxiliares exteriores (ex. desenhos), pelo facto deste processo ser um mecanismo muito complexo em que, basicamente, todas as operações cognitivas superiores intervêm (Cuetos, 1991). Por esta razão, muitas das actividades propostas para o desenvolvimento dos processos semânticos fazem igualmente apelo às de carácter sintáctico e lexical (Citoler & Sanz, 1993b). No quadro VIII apresentamos uma síntese de actividades que pretendem o seu desenvolvimento. A sua elaboração resulta da inclusão de propostas sugeridas por vários autores (Citoler, 1996; Citoler & Sanz, 1993b; Cuetos, 1991; Santos & Navas, 2002c; Torres & Fernández, 2001).

Quadro VIII – Síntese de actividades propostas para o desenvolvimento dos processos semânticos

Actividades	Desenvolvimento das actividades
Técnicas para retirar e organizar a informação	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar as ideias importantes ou a informação essencial do texto, utilizando o sublinhado ou a cor. - Acompanhar os textos com desenhos alusivos. - Actividades para identificar a estrutura dos textos narrativos (tema, personagens principais e secundárias, situação, soluções, etc.). - Actividades de identificação da estrutura de textos expositivos (comparativos, descritivos, sequenciais, etc.). - Fazer resumos e esquemas de diferentes tipos de textos (narrativos e expositivos). - Organizar redes semânticas, mapas conceptuais e hierarquias com a informação de um texto, geralmente expositivo.
Exercícios para desenvolver a compreensão	<ul style="list-style-type: none"> - Explorar os conhecimentos prévios. - Formular perguntas antes, durante e após a leitura, levando o aluno a também o fazer. - Imaginar o conteúdo de um texto recorrendo-se apenas ao título e aos subtítulos. - Encontrar um final para um texto inacabado. - Entre vários propostos, escolher um final para um texto inacabado. - Após a leitura de um texto, escolher um título dentre vários propostos. - Antes da leitura de um texto, fazer debates sobre o tema do mesmo. - Descobrir num texto, uma frase que não tem relação com o mesmo. - Relacionar uma frase com um desenho escolhido entre vários. - Reconstruir frases apresentadas em dois blocos separados; um bloco será formado pelo sujeito e pelo verbo e o outro pelos complementos. - Formular perguntas sobre o conteúdo de frases ou textos aos quais falta a parte superior das letras ou têm borrões para dificultar a leitura.
Exercícios para relacionar a informação com os próprios conhecimentos	<ul style="list-style-type: none"> - Descobrir a palavra que não tem relação com outras, que pertencem a uma mesma família ou têm a mesma categoria semântica. - Escolher por entre várias uma palavra que corresponde a uma definição dada. - Leitura de textos. Poderão ser utilizados textos simples e fáceis para a criança, como por exemplo contos. Numa fase posterior pode-se recorrer a textos escolares, expositivos, que apresentam geralmente maiores dificuldades. Para ajudar na compreensão do texto podemos acompanhá-lo com um desenho, explicar o assunto, indicar as diferentes partes que o compõem, etc., e no final, levantam-se perguntas sobre algum tema que faça referência ao que foi exposto no texto lido. - Leitura funcional. Apresentam-se por escrito várias informações que habitualmente encontramos em etiquetas de roupa, cartazes, ementas, receitas de, cozinha, etc. O aluno deverá responder a perguntas relacionadas com o seu conteúdo. - Completar textos. Dar uma lista de palavras ligadas por uma característica ou todas misturadas. A criança deverá ler o texto colocando as palavras no lugar que lhe corresponde.

As crianças com dificuldades de compreensão apresentam, igualmente, problemas na monitorização da sua leitura, pelo facto de não utilizarem as estratégias metacognitivas mais adequadas. Estas crianças não percebem quando a compreensão do texto se perde e não sabem aplicar as estratégias para retomar a sua compreensão. Não está ainda estabelecido de forma inequívoca se a dificuldade em utilizar tais estratégias é consequência ou causa dos problemas de compreensão, já que a experiência repetida de ler textos que fazem pouco sentido as leva a adoptarem um comportamento passivo e não estratégico em relação à leitura (Santos & Navas, 2002).

O conhecimento e utilização das estratégias metacognitivas contribui de forma significativa para uma leitura eficaz. Algumas actividades podem ser realizadas, tendo em vista o seu treino. Habitualmente surgem divididas em três fases: antes, durante e após a leitura. No entanto, gostaríamos de salientar que tais estratégias estão separadas apenas didacticamente, o que não significa que devam ser realizadas em sequência, uma como pré-requisito da outra. Pelo contrário, podem ser empregadas simultaneamente, de acordo com as possibilidades e as necessidades de cada leitor (Santos & Navas, 2002).

Antes da leitura são apontadas três estratégias. Em primeiro lugar iniciar com a introdução da história ou do livro. O objectivo é motivar e encorajar a participação do aluno na leitura. Esta actividade permite, igualmente ajudar o aluno a relacionar o livro com os seus conhecimentos prévios. Nesta introdução podem incluir-se comentários sobre as personagens, questionar os alunos sobre os conhecimentos e reflectir sobre alguns aspectos do vocabulário.

A segunda estratégia – leitura direccionada – tem por objectivo aumentar o envolvimento do leitor na tarefa e também estimular a habilidade de inferência. Incentivar o aluno a manipular o livro, olhar as figuras, analisar o tipo de letra, elaborar uma hipótese inicial sobre a história que vai ser lida, formular questões sobre a história, são exemplo de procedimentos a utilizar.

A última estratégia - leitura direccionada por auto questionamento - consiste em pedir ao aluno, que alternadamente com o professor formulem questões um ao outro, utilizando expressões interrogativas: Quem? Quando? Onde? Qual? O quê? Como? Por quê? Quanto? Tais questões devem estar adequadas à ideia central de cada parágrafo do texto. Outra possibilidade é usar a mesma estratégia formulando perguntas cujas respostas só podem ser "sim" ou "não".

Durante a leitura, são também apresentadas várias propostas de tarefas. Uma delas é designada por compreensão dirigida em que é dado ao aluno um texto, no qual,

após cada parágrafo, há uma pergunta referente àquela parte, que ele deverá responder por escrito ou oralmente. Inicialmente, as perguntas poderão ser sobre quem são as personagens e o que está a acontecer, isto é, deverão ser revestidas de carácter mais explícito. Em seguida, poderão ser formuladas questões de carácter mais implícito, como, por exemplo, quais as intenções das personagens, quais os sentimentos ou as consequências das acções. Sempre que possível, devem-se colocar questões para o aluno emitir a sua opinião pessoal: O que achaste da atitude...? O que farias se...? Já aconteceu contigo? Como foi?...

Uma outra tarefa proposta consiste nos textos *cloze* que são textos com lacunas que o aluno deverá preencher com uma palavra, apenas. Para além de espaços em branco, pode-se apresentar no fim da página uma lista de palavras a serem utilizadas nas lacunas ou, ainda, em baixo de cada lacuna pode-se colocar duas palavras possíveis para que o aluno escolha a que melhor se encaixa naquele espaço. Bitar (1989) preconizou a utilização desse tipo de texto para a avaliação da compreensão de leitura, porque nesta tarefa o leitor constrói e reconstrói o texto continuamente, apoiando as informações novas às já conhecidas, utilizando estratégias de predição, inferência e releitura, procurando pistas significativas que recuperem a coesão e a coerência textual. Na intervenção, esse instrumento também se tem mostrado muito útil, pois permite uma grande variedade de formatos, dos quais apresentamos os quatro que são, habitualmente, descritos.

O primeiro consiste em efectuar paráfrases e/ou resumos. Muitos alunos precisam ser ensinados a parafrasear os textos que lêem, como uma estratégia de auto-monitorização da compreensão. Ao ensinar procedimentos para resumir, aumentamos, também a capacidade para constatar que um parágrafo não foi entendido.

O segundo formato compreende a realização de previsões das situações. Nestas actividades deve-se encorajar o aluno a fazer paragens estratégicas, resumir o que já foi lido, para assim o ajudar a prever o que vai acontecer na sequência do texto. Após a leitura, ele confirmará a sua hipótese inicial ou, se surgirem contradições poderá modificá-la.

Um terceiro é designado por histórias recontadas. As histórias são organizadas, geralmente, numa sequência lógica, que o aluno também precisa aprender a perceber para adquirir a capacidade de as recontar. À medida que lê o texto, o aluno, deve elaborar perguntas utilizando expressões interrogativas: Quem? O quê? Quando? Onde? Isso ajudará a compreender o contexto da história. Para identificar o problema, deve-se

perguntar: "Qual o problema a ser resolvido?". A ordem dos fatos pode ser identificada, perguntando-se: "O que foi feito no sentido de se solucionar o problema?" E o final: "O que aconteceu no final?". Desse modo, o aluno vai adquirindo a capacidade de fazer pausas interpretativas e vai percebendo que, com um comportamento activo em relação à leitura, compreenderá o significado da mensagem, sendo capaz, então, de recontar as histórias mais facilmente.

Por último, surgem as expressões idiomáticas, provérbios e piada. Estes são os grandes desafios da compreensão que os alunos com distúrbio de leitura enfrentam, por envolverem muitas figuras de linguagem, significados implícitos e ambíguos, que eles tendem a interpretar literalmente por não terem consciência de que é esperada uma interpretação figurativa. É fundamental que se ensine o aluno a interpretar tais textos, mostrando-lhe que se espera que ele faça uma interpretação não literal. Para isso, pode-se utilizar a literatura disponível, analisando os significados ambíguos, fazendo contraste entre a interpretação literal e a figurativa, localizando os absurdos e as semelhanças dessas situações cómicas e utilizando as expressões idiomáticas sempre em contexto para melhor memorização do seu significado.

Para além de todos os aspectos anteriormente referidos, afigura-se como muito importante que o aluno desenvolva a capacidade de síntese e de realização de interferências, imprimindo a sua marca pessoal. Assim, após a leitura do texto é sugerido o recurso a actividades como: escrever outro final para uma história lida; reescrever a história, mudando a profissão, o sexo ou o papel das personagens; reescrever uma sequência para uma história lida e reescrever uma história, mudando a localização no tempo e no espaço, o que geralmente requer mudanças também em alguns detalhes e personagens (Sánchez, 1995b; Santos & Navas, 2002c; Torres & Fernández, 2001).

7. Apresentação do programa: “Ler bem para aprender melhor”.

“É importante que se fabriquem bacharéis e licenciados, a sociedade precisa deles, isso não se discute ... mas é essencial abrir a todos as páginas de todos os livros”.

Pennac, 1993, p. 132

Tal como foi referido ao longo do primeiro capítulo, os leitores que não dominem a descodificação, dedicam-se tão intensamente à identificação das letras e das

palavras que todos os seus recursos atencionais se centram nesta tarefa, produzindo-se uma sobrecarga na memória operativa. Como consequência, esquecem-se do significado das palavras que aparecem no princípio, perdem o fio condutor e vêm-se incapacitados de captar o significado global do texto (Citoler, 1996). A investigação na leitura tem salientado que para se poder alcançar o grau de eficiência característica do leitor hábil é necessário não só dominar as RCGF como também automatizar o seu uso (Perfetti, 1985). Sem uma leitura fluente, que possibilite ao sujeito abarcar unidades significativas de texto e acompanhar a linha de pensamento do autor, a compreensão fica dificultada, quando não mesmo comprometida (Santos, 2000). Embora a compreensão de um texto dependa também de muitos outros componentes e factores (motivação, conhecimentos prévios, sintácticos e semânticos motivacionais), o reconhecimento fluído das palavras é um requisito *sine qua non* para o desenvolvimento da leitura e em particular da compreensão (O'Connor *et al.*, 2002; Citoler, 1996), e consequentemente, para a aprendizagem e sucesso escolar e pessoal. A descodificação leitora e o reconhecimento automático de palavras representam uma das aprendizagens que as crianças devem necessariamente efectuar, contudo não representam um fim em si mesmo. Representam sim, o meio pelo qual a criança poderá aceder finalidade da leitura, ou seja a compreensão leitora. No ensino inicial da leitura a dimensão de aprendizagem de descodificação é muito valorizada, conduzindo alguns alunos a identificar o objectivo da leitura com a decifração (Smith, 2003). Ainda noutros casos os alunos confundem velocidade de leitura com leitura apressada.

Verifica-se com alguma regularidade que o número de alunos que completam o 1º ciclo sem dominar os processos de descodificação leitora é elevado, pelo que urge desenvolver estratégias de intervenção e de remediação para as minimizar ou colmatar. A maioria dos programas de intervenção existentes nesta área, são desenvolvidos e planificados numa lógica de promoção e prevenção. As crianças em idade pré-escolar são um dos grupo-alvo. Neste os objectivos são tipicamente orientados para o desenvolvimento de competências linguísticas, com uma ênfase particular na consciência fonológica (Silva, 2001). O outro grupo-alvo é constituído pelas crianças no 1º ano de escolaridade. O treino é neste caso tipicamente orientado para a aquisição das RCFG-GF. Com menos frequência se encontram na literatura programas destinados a crianças mais velhas.

O atendimento no serviço de psicologia e orientação a crianças no 2º e 3º ciclos, mostra que muitos deles apresentam dificuldades desde o 1º ciclo do ensino básico.

Estas dificuldades são manifestadas numa leitura muito lenta, quer seja realizada silenciosamente, quer em voz alta. A soletração e os erros na leitura são frequentes. O programa que nos propomos construir é destinado às crianças que apresentam este padrão de dificuldades no 3º ano de escolaridade.

Tendo presente esta realidade que caracteriza este tipo de alunos, e no qual se incluem os que irão participar no programa, num primeiro momento consideramos importante motiva-los para as actividades inerentes ao programa e nomeadamente para a leitura.

Desta forma, a primeira sessão visa, essencialmente, o estabelecimento de uma relação empática com os alunos e a sensibilização e exploração de motivos que os possam levar a perspectivar a leitura como algo útil e agradável, uma vez que segundo Pennac (1993) ler por obrigação não é ler. Efectivamente e como nos diz o mesmo autor, não podemos obrigar os alunos a ler, podemos obrigar a decifrar um texto..., mas não podemos forçar, essa doação de si próprio, que é o único espaço em que se pode gerar o sentido (Pennac, 1993).

Para além disso e dado que uma das condições essenciais para cultivar na criança o gosto e o prazer de ler é expô-los perante uma literatura que vá de encontro aos seus interesses, tornou-se necessário conhecer as suas preferências pois, como defendem Magalhães e Alçada (1994) forçar crianças e jovens a lerem obras de que não gostam pode ser a maneira mais eficaz de lhes barrar o caminho. Com base nestes dados, procuramos que a estrutura do programa não assentasse num estilo “escolarizante” e que recorresse à utilização de histórias diversas e distintas das existentes nos manuais escolares, permitido, desta forma, o contacto e manuseamento directo dos alunos, com o livro.

A leitura de histórias, tem sido referenciada pela literatura como uma actividade inigualável, no desenvolvimento das competências inerentes à leitura, dado que desempenha, uma importante função na fomentação das capacidades ao nível cognitivo, linguístico e afectivo (Morais, 1997; Viana, 2001) Ao escutar histórias, de uma forma lúdica a criança aprende, por exemplo, a definir objectivos e estratégias de compreensão, a organizar sequencialmente o tempo e o espaço, a parafrasear e a compreender ou a utilizar figuras de estilo e de sintaxe. Estas capacidades ser-lhe-ão particularmente úteis principalmente depois dos dois primeiros anos de escolaridade, quando for confrontada com um aumento da complexidade dos textos que serão trabalhados na escola. Para além disso, “os conhecimentos linguísticos adquiridos ao

longo da audição de uma história fornecem à criança uma mais-valia importante, quer para poder lidar com essa progressiva complexidade dos textos, quer para a escrita dos seus próprios textos” (Viana, 2001, p. 46).

Esta importância da leitura de histórias no sucesso da aprendizagem da leitura é confirmada por vários estudos. Morais (1997) refere a este propósito o estudo realizado, em Israel, por Dina Feitelson e colegas, com crianças de primeiro ano do ensino básico. Os professores destas crianças, durante os últimos vinte minutos de cada dia, ou lhes liam histórias ou davam continuidade ao ensino da leitura/escrita. Ao fim de seis meses verificou-se que estas crianças a quem se fazia regularmente a leitura, enganavam-se menos frequentemente na leitura de textos em voz alta, compreendiam melhor os textos lidos silenciosamente e utilizavam uma linguagem mais sofisticada para contarem histórias a partir de desenhos, comparativamente com as crianças que tinham seguido as actividades habituais. Outros estudos, desenvolvidos em Inglaterra e nos Estados Unidos, revelaram que o facto de se dar livros de histórias aos pais de classes socialmente desfavorecidas, para que eles as lessem aos filhos, tinha um efeito positivo na aprendizagem da leitura (Morais, 1997).

A relevância da leitura de histórias sistematicamente apontada na literatura influenciou a decisão de se trabalhar a descodificação leitura como actividade associada à leitura de histórias. Desta forma, na elaboração do programa, procuramos utilizar textos acessíveis para os alunos, privilegiando, por isso os contos, uma vez que têm uma estrutura simples e a maioria das crianças em idade escolar já possui esquemas suficientes para a sua compreensão.

A estrutura e a base teórica para a elaboração do programa “Ler bem para aprender melhor”, assentou em alguns aspectos que passamos a referir.

Existem vários estudos que mostram que tanto a descodificação como a compreensão dos leitores com dificuldades pode apresentar sinais de progresso, utilizando procedimentos como a leitura conjunta e simultânea de um texto em voz alta pelo aluno e pelo professor (Eldredge, 1990). Esta estratégia é denominada de “leitura em sombra”. Com a mesma finalidade é também utilizada a leitura repetida de um mesmo texto, que consistentemente se assinala como um meio eficaz para as dificuldades leitoras (O’Connor *et al.*, 2002). A ideia chave deste método incide no facto que para se efectuar uma descodificação automática é necessário muita prática, e um modo de proporcionar uma prática extensiva é feito através do método das leitura reiteradas de um mesmo texto, ou seja, o aluno lê repetidamente uma curta passagem

significativa de um texto, até alcançar um nível de fluidez leitora satisfatório.

Por outro lado, são apontados, pela literatura (Curtos, Murillo e Teixidó, 2000), alguns factores que facilitam ou promovem o desenvolvimento da velocidade e acuidade leitora nos alunos:

a) o conteúdo do texto deve ser conhecido do aluno, pelo que a leitura prévia do mesmo é necessário, assim como a realização de uma primeira exploração, uma vez que permite, ao aluno, orientar a sua leitura;

b) o contexto deve ser o mais explícito possível (formato do material, ilustrações, situação da leitura e objectivo da mesma). Por isso, é recomendável que se prepare sempre a leitura, se defina o seu objectivo e se permita, ao aluno, folhear o livro e observar e comentar as suas ilustrações;

c) a atitude da criança deve ser o mais activa possível. A formulação de questões, a antecipação de possibilidades e a previsão das palavras, ideias e factos que virão a seguir são uma das formas de a manter mais activa e consequentemente mais atenta.

Segundo Citoler (1996) estes métodos, para além de melhorarem a fluidez, desenvolvem, também, o vocabulário e a memorização dos padrões ortográficos das palavras.

No quadro Quadro IX apresenta-se a sequência de actividades previstas. No programa alternam-se sessões em que todos as actividades são efectuadas, com sessões em que apenas é efectuado o treino de descodificação (actividade 4) e a actividade 6 (registo de velocidade e de acuidade leitora).

Estes guiões servem de orientação no desenvolvimento das actividades planeadas. A sequência de actividades foi elaborada procurando assegurar uma rotina que permite aos alunos prever e monitorizar os diversos passos que se sucedem ao longo das sessões.

Quadro IX – Guião I do programa “Ler bem para aprender melhor”

Guião do programa I

1- Activação dos conhecimentos prévios

P - Leitura do título do texto

P - Levantamento de algumas questões prévias:

P. Quem conhece a história?

P. O que sabem acerca desta história?

P. De que acham que trata a história? O que irá acontecer?

P - Pedir aos alunos que formulem questões acerca do texto

P/A - Exploração do significado das palavras novas.

2 - Leitura em voz alta da história pelo P.

3 - Exploração da história

P- Confrontar os alunos com as hipóteses formuladas previamente

P- Responder às questões formuladas previamente

P- Analisar um conjunto de questões previamente preparadas

P- Analisar com os alunos as palavras sinalizadas como “desconhecidas”

4 - Treino da descodificação

P - Leitura silenciosa por parte dos alunos, realizada do fim para o princípio, assinalando as palavras que podem suscitar uma maior dificuldade em termos de leitura.

P- Escrita, por parte de P., de forma visível das palavras que suscitaram maiores dificuldades. À medida que P. as escreve, lê as sílabas em voz alta.

P/A - O P. lê a (s) palavra (s), o P. lê com o aluno; o aluno lê sozinho.

P/A - O P. lê o texto; os alunos e P. lêem em conjunto o texto, cada aluno realiza uma leitura individual do texto. Esta leitura é alvo de um registo da velocidade e acuidade.

5 – Actividade de integração/compreensão do texto

Durante a leitura individual do texto as restantes crianças são convidadas a efectuarem algumas actividades de integração/compreensão do texto:

- ilustrarem, através de um desenho, o texto,
- fazer o reconto do texto,
- organizar a história com base num conjunto de imagens
- completar a história incompleta
- responder a um conjunto de questões

6 – Registo da velocidade e acuidade da leitura

Todos os alunos procedem ao registo dos dados, referentes à velocidade e acuidade da leitura que realizaram individualmente, no seu respectivo gráfico de leitura.

7 – Avaliação da Sessão

Cada aluno faz por escrito e de uma forma autónoma, o registo das suas opiniões, acerca da sessão.

De seguida, apresentaremos, uma descrição mais detalhada de cada uma das actividades referidas no guião.

Activação dos conhecimentos prévios

Os conhecimentos prévios são uma fonte poderosa, mobilizada pelos leitores, para compreender o texto, facto pelo qual é referido que os alunos que possuam à partida informações acerca do assunto abordado, retêm informação mais significativa do texto do que aqueles que não estão familiarizados com o mesmo. Desta forma a activação dos conhecimentos prévios afigura-se como um aspecto facilitador da compreensão e integração das informações existentes no texto (Simonsen, *et al.*, 1992) permitindo aos alunos inferir a mensagem do autor, conjugando a informação escrita com o conhecimento que já possuem (Lencastre, 2003) e elaborar um plano ou guia de leitura. Por outro lado, permite motivar e encorajar a participação do aluno na própria leitura (Curtos, *et al.*, 2000).

Neste trabalho, um elemento-chave prende-se com a formulação de questões feitas a partir da informação prévia disponível. Por exemplo, a ilustração do conto ou título, poderão sugerir perguntas sobre as personagens, a sua origem ou o espaço. Desta forma, num primeiro momento, a partir da leitura do título do texto e do levantamento de algumas questões prévias, quer por parte da psicóloga, quer por parte dos alunos (ex. O que sabem acerca desta história? De que acham que trata a história? O que pensam que irá acontecer?), procurou-se activar os conhecimentos prévios dos alunos.

Paralelamente dedica-se um espaço à expansão dos conhecimentos das crianças através da exploração e análise das palavras novas. Este trabalho prévio permitiu que posteriormente, na leitura do texto o aluno quando confrontado com estas palavras, que já lhe são familiares, fizesse um reconhecimento das mesmas de uma forma mais fácil (Viana, 2001). Este trabalho é fundamental na medida em que “a importância da riqueza lexical é sobejamente evidente no sucesso escolar (Sim-Sim, 1998). Efectivamente possuir um vocabulário amplo, rico e bem interconectado, é uma das características dos leitores hábeis (Just & Carpenter, 1987). Os maus leitores tipicamente identificam um menor número de palavras e têm dificuldades nas palavras abstractas, longas e pouco frequentes (Chall, Jacobs, & Baldwin, 1990), dificultando a realização de uma leitura eficaz. Para além disso, permitiu-nos reforçar uma das nossas preocupações, ao longo do programa, e que se prende com o facto de não apresentar a leitura como algo que se limita à decodificação, mas antes como uma das vertentes da leitura que influencia e é influenciada pela compreensão.

A selecção destas palavras novas é efectuada por cada aluno e posteriormente partilhadas com o grupo. Procura-se deste modo envolver todos os alunos na sua análise e exploração. As análises do significado podem ser feita com base no confronto entre os alunos a partir da interpretação da frase ou por um dicionário.

Leitura em voz alta da história

Esta fase é seguida da leitura em voz alta do texto por parte da psicóloga. Como refere Viana (2001) aprende-se a ler ouvindo ler e lendo. A leitura pelo P. tem como objectivo envolver e motivar os alunos para a mesma, através da apresentação de uma leitura entoada e bem elaborada, uma vez que “não é apenas lendo para as crianças que se faz a diferença, mas também saboreando os livros em conjunto” (Heath, 1983).

A leitura em voz alta é uma actividade frequente no jardim-de-infância. Quando a criança transita para a escolaridade obrigatória a leitura de histórias pelo professor reduz-se de forma drástica. Os alunos são em alternativa, incentivados a ler por si mesmo. Para as crianças que têm dificuldades em ler a instrução “lê livros” confronta-o directamente com as suas incapacidades.

Ler em voz alta é, em simultâneo uma actividade que pode contribuir para desenvolver o gosto pela leitura e por outro constitui uma aprendizagem de modelagem (Borges, 1998).

Exploração da história

Como já foi referido anteriormente, procuramos, ao longo do programa, clarificar que a leitura não é um acto mecânico ou algo equivalente apenas à velocidade e acuidade na decodificação. Por isso, sempre que possível, procura-se reforçar e salientar a dimensão comunicativa da leitura e consequentemente a compreensão. Como refere Borges (1998 “ o texto não preexiste à sua leitura, a leitura não é a aceitação passiva, mas é construção activa; é no processo de interacção desencadeado pela leitura que o texto se constrói” (p. 27). Para se ser um bom leitor é necessário implicar-se activamente na leitura do texto e não adoptar uma atitude passiva, porque esta leva os alunos a perspectivarem a leitura como uma actividade rotineira, carente de esforço face à busca e construção do significado (Sánchez, 1995a; Spaulding, 1992).

Desta forma, será reservado um período dedicado exclusivamente à exploração da história. A leitura de histórias abre naturalmente o caminho à exploração da mesma, à caracterização das personagens, do espaço e do tempo, às perguntas sobre as palavras desconhecidas, por isso nesta fase pretende-se confrontar os alunos com as questões levantadas inicialmente na fase da activação dos conhecimentos prévios, e procurar responder às mesmas, com conhecimento do texto.

Para cada história foi elaborado um conjunto de questões no sentido de facilitar uma melhor exploração da mesma e uma centração nos assuntos mais relevantes. Contudo, este “guião” não será (nem podia ser) utilizado com rigidez, pelo que P. deverá estar atento e receptivo a todas as tentativas (mesmos as mais inibidas) de participação, procurando “aproveitá-las”. Todavia e tendo em conta que se trata de um conjunto de crianças com inúmeras dificuldades e sem hábitos de leitura, a aplicação de estratégias adequadas e eficazes na exploração e análise do conteúdo de um texto, será uma forma de os “orientar” na realização do mesmo, não se devendo, contudo, forçar as suas intervenções a este nível, sob pena dos alunos, devido às dificuldades que apresentam, passarem a adoptar uma postura de desinteresse e não participação. Para isso será fundamental ter-se presente uma das máximas de Daniel Pennac (1993, p. 122) que diz que “para que haja uma reconciliação com a leitura, existe uma única condição: não pedir nada em troca”.

Treino da descodificação

Segundo Smith (2003) a leitura é, basicamente, uma questão de “crescentes retornos”. Quanto mais as crianças lêem, mais aprenderão a ler. Quanto mais forem capazes de reconhecer palavras, mais facilmente serão capazes de compreender as correspondências fonéticas, de utilizarem os indícios fornecidos pelo contexto e de identificarem novas palavras por analogia. E quanto mais as crianças são capazes de ler - ou são ajudadas a ler -, mais facilmente descobrem e entendem a utilização destas estratégias por si mesmas.

A automatização do reconhecimento de palavras, adquire-se pela prática, e como já foi salientado, assume um importante papel na realização de uma leitura eficaz, uma vez que permite economizar recursos cognitivos, que serão rentabilizados a um nível superior. Desta forma afigura-se como fundamental encorajar os alunos a lerem e a relerem, em voz alta ou em silêncio, para si ou para outros, pois só desta forma poderão

desenvolver uma leitura autónoma e eficaz (Fayol, *et al.*, 2000).

Nesta quarta fase recorre-se ao método das leituras repetidas que assenta nos seguintes passos. Inicialmente, cada criança fará uma leitura silenciosa, do fim para o princípio, apenas com o intuito de assinalar as palavras que lhe suscitavam dificuldades em termos de decodificação. Essas palavras identificadas serão escritas por P., de uma forma bem visível para cada aluno. À medida que P. as escreve, deve proceder a uma leitura, pausadamente e em voz alta, das sílabas. De seguida, P. voltará a ler a palavra sozinho, depois juntamente com o aluno e por último o aluno realiza a leitura da mesma individualmente. Terminada esta primeira exploração do texto, considerava-se que estavam criadas as condições necessárias para se proceder à leitura integral do texto. Esta leitura deverá, igualmente, ser feita tendo por base os mesmos passos. P. lê o texto sozinho, os alunos e P. lêem o texto, em conjunto; cada aluno realiza uma leitura individual do texto.

O texto é apresentado a cada um dos alunos em duas cores (cinza e preto) que dividem silabicamente as palavras. Este método é utilizado como forma de ajudar o aluno a efectuar uma divisão silábica das palavras correcta e consequentemente a efectuar uma leitura mais eficaz.

Actividade de integração/compreensão do texto

Para além das actividades já descritas nas fases de activação dos conhecimentos prévios e na da exploração da história e que têm subjacentes a importância de reforçar a ideia de que a leitura sem compreensão não faz sentido, também, nesta fase, será sublinhada, mais uma vez, a importância da compreensão. Desta forma, enquanto um aluno efectua a sua leitura individual do texto, as restantes crianças serão convidadas a desenvolverem algumas actividades de integração/compreensão do texto, que deverão alternar ao longo das sessões: a) ilustração do texto, através de um desenho e o b) recontar do texto.

As histórias são organizadas, geralmente, numa sequência lógica, que o aluno também precisa aprender a perceber para adquirir a capacidade de as recontar. À medida que lê o texto, o aluno, deve elaborar perguntas utilizando expressões interrogativas: Quem? O quê? Quando? Onde? o que o ajudará a compreender o contexto da história. Estas questões serão levantadas oralmente, quer na fase de activação dos conhecimentos prévios, quer na da exploração da história, pelo que nesta fase, será solicitado, aos

alunos, que o façam, autonomamente, mas por escrito. Desse modo, pretende-se que o aluno adquira a capacidade de fazer pausas interpretativas, de forma a perceber que com um comportamento activo em relação à leitura, compreenderá o significado da história mais facilmente. Para além disso ao ensinar procedimentos como resumir, fomenta-se, também, a capacidade para o aluno constatar que um parágrafo não foi entendido, desenvolvendo, assim, as suas estratégias de metacompreensão (Santos & Navas, 2002c; Torres & Fernández, 2001; Sánchez, 1995b). Outras alternativas incluem reorganizar a história com base num conjunto de imagens do livro e d) completar a história apresentada de forma incompleta (textos cloze). Nesta actividade os alunos deverão preencher as lacunas. Bitar (1989) preconizou a utilização desse tipo de texto para avaliação da compreensão de leitura, porque nesta tarefa o leitor constrói e reconstrói o texto continuamente, apoiando as informações novas às já conhecidas, utilizando estratégias de predição, inferência e releitura, buscando pistas significativas que recuperem a coesão e a coerência textual (Sánchez, 1995b; Santos & Navas, 2002c; Torres & Fernández, 2001). Por último, são propostas questões às quais o sujeito deve responder.

Registo da velocidade e acuidade da leitura

Segundo Citoler (1996) no método das leituras repetidas pode ser utilizada uma ajuda adicional que consiste em elaborar um gráfico com os resultados da leitura individual dos alunos, a partir da qual se pode observar os avanços alcançados, o que, simultaneamente, influenciará positivamente a sua motivação. Por isso, no final de cada sessão e após a realização da leitura individual, cada aluno deverá registar no seu gráfico, quer o tempo dispendido na leitura do texto (velocidade), quer o número de erros cometidos (acuidade).

Avaliação da Sessão

Por último é solicitado aos alunos, que manifestem as suas opiniões acerca da funcionalidade da sessão, nomeadamente em relação aos aspectos que mais e menos gostaram e que apontem sugestões de mudança. Este registo será feito anonimamente, sendo no final alvo de uma reflexão conjunta. Para além disso permite-nos ter um *feedback* mais preciso das opiniões pessoais dos alunos e sempre que necessário,

introduzir mudanças, quer na estrutura das sessões, que na forma como as mesmas são planificadas e orientadas.

Em anexo (anexo 1) são apresentadas, na íntegra, a planificação de três sessões, juntamente com todo o material de apoio utilizado. A primeira sessão corresponde à sessão de apresentação e iniciação do programa e a segunda e terceira correspondem aos dois tipos de sessões.

Reflexão final

Ao longo deste capítulo fizemos uma revisão bibliográfica acerca da definição, classificação e etiologia subjacentes às dificuldades de aprendizagem, verificando que não existe um consenso generalizado em nenhum destes critérios. Efectivamente esta divergência de opiniões tem por base o facto dos diversos investigadores da área serem provenientes de formações científicas diferentes e defenderem perspectivas teóricas distintas. Uns apoiam-se numa perspectiva mais tradicional fazendo apelo às competências no âmbito visuo-perceptivo-motoras, outros defendem uma visão mais neurobiológica e outros ainda, enfatizam a importância dos factores psicolinguísticos, que aliás têm vigorado nos últimos anos.

Apesar destas divergências há unanimidade em considerar-se que quando um aluno desenvolve um quadro de dificuldades de aprendizagem na leitura, poderá estar simultaneamente a criar uma barreira para a aquisição de outras competências e conhecimentos que não se restringem aos currículos escolares, mas que se poderão reflectir, igualmente, na sua vida quotidiana e posteriormente na vida adulta.

Muitas destas situações desencadeiam-se logo nos primeiros anos de escolaridade, evidenciando-se por dificuldades ao nível da descodificação, nomeadamente em não alcançarem um automatismo fluente de reconhecimento das palavras, necessário para que a leitura se processe de uma forma eficaz, facilitando a compreensão. Estas dificuldades iniciais desencadeiam o desenvolvimento de sentimentos negativos perante esta aprendizagem, como por exemplo uma certa ansiedade perante a leitura e perante as tarefas académicas que em geral têm repercussões evidentes nas estratégias que os alunos utilizam nas salas de aula. Adoptam uma postura de precipitação motivada pelo desejo de “realizar bem” ou então de se “livrar rapidamente da tarefa”, levando com frequência a realizarem

“adivinhações”, “leitura” de palavras que não estão presentes no texto, omissões, erros, etc. (Lopes, 2001). Para estes alunos, a leitura passa a ser perspectivada como uma actividade rotineira, realizando-a apenas por obrigação.

As dificuldades na leitura geram um ciclo vicioso com efeitos negativos no desenvolvimento integral do sujeito, agravando, cada vez mais, o desnível entre estes alunos e os alunos considerados “leitores normais” (Sousa, 2000). Por outro lado, também, podem despoletar um conjunto de problemas associados, nomeadamente problemas ao nível da auto-estima académica, das relações interpessoais, de comportamento, da motivação e envolvimento face à escola e face à aprendizagem, e em situações mais extremas resultar num abandono escolar precoce e num percurso de vida desfavorável.

O sucesso da intervenção delineada depende essencialmente de três aspectos: de uma avaliação pormenorizada e estruturada que permita a identificação real do problema, da disponibilidade de programas de intervenção adaptados ao tipo de problemática a tratar e de um início precoce (Fayol *et al.*, 2000). Os resultados da investigação são peremptórios em afirmar que o sucesso de uma intervenção realizada junto de um aluno com dificuldades ao nível do 2º ano de escolaridade é significativamente superior, quando comparado, com uma intervenção desenvolvida com um aluno do 8º ano de escolaridade. Os níveis de sucesso da intervenção vão descendo à medida que as sinalizações são feitas mais tardiamente. Por isso pais e professores assumem um papel fundamental na detecção atempada destas situações.

Segundo a revisão bibliográfica efectuada é possível afirmar que o meio familiar tem, a este nível, uma grande importância, uma vez que os pais que mais estimulam os interesses dos filhos pela leitura, que lhes proporcionam desde cedo um contacto com o material escrito e se apresentam como modelos adequados, são aqueles cujos filhos adquirem com mais facilidade as competências necessárias para a realização de uma aprendizagem da leitura pautada pelo sucesso. Este reconhecimento deverá ter implicações ao nível da educação pré-escolar. O desenvolvimento de competências linguísticas deve constituir um dos seus objectivos.

A escola, por sua vez, deve ser capaz de atender à diversidade dos alunos no momento em que iniciam a escolaridade obrigatória (Colomer, 2001) bem como de construir respostas eficazes face aos alunos que apresentam dificuldades na aprendizagem.

O programa “Ler bem para aprender melhor” insere-se na problemática do apoio a estas crianças. Foi elaborado a pensar no grupo de crianças que tendo ultrapassado as fases iniciais de aprendizagem das RCFG/GF tem dificuldade em avançar para os níveis seguintes de mestria. Embora o treino na velocidade e acuidade constituam a meta principal na concepção e estruturação das sessões procurou-se integrar actividades reconhecidas como facilitadoras da compreensão leitora.

CAPÍTULO III

IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA DE INTERVENÇÃO – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Introdução

A aprendizagem da leitura é uma peça representada por três actores. O actor principal é sem dúvida o aprendiz e os outros dois a família e a escola (Morais, 1997, p. 271).

Um dos objectivos explícitos das políticas educativas, nas últimas décadas, prende-se com a necessidade da educação formal promover, nos alunos, o desenvolvimento e a utilização de estratégias auto-reguladas na aprendizagem. Estas competências são consideradas fundamentais, não só para os alunos guiarem a sua própria progressão na escada educativa de uma forma mais autónoma, mas também, para assegurar a continuidade formativa após a sua saída do sistema educativo (Rosário, 1999). Para que estes objectivos sejam alcançados afigura-se como fundamental dotar os jovens de um conjunto de ferramentas que lhes permitam tornarem-se sujeitos activos do seu processo de desenvolvimento pessoal e intelectual. A leitura constitui uma dessas ferramentas (Santos, 2000).

Se no início do 1º ciclo, a aprendizagem da leitura começa por ser, um fim em si mesma, rapidamente se torna numa ferramenta imprescindível (dada a sua transversalidade) na aquisição de novos conhecimentos. Sendo a leitura objecto de estudo em si mesmo e, paralelamente, instrumento de aprendizagem, é evidente que o seu frágil domínio se vai repercutir na aquisição de conhecimentos nas diversas disciplinas dos *curricula* (Viana, 2002).

Dois aspectos aparecem associados à sua definição: a decifração de símbolos gráficos e a captação do significado (Rebelo, 1993). A leitura elementar – centrada na decifração - é o alvo principal deste estudo. Caracteriza-se pelo recurso às técnicas de reconhecimento e distinção visual dos grafemas, da sua transformação em fonemas, da composição de palavras e da respectiva identificação. Constitui, assim, uma leitura de iniciação, cujo objectivo final se cumpre, quando se ultrapassa a fase da soletração e se atinge um automatismo, que permite a concentração exclusiva na captação da mensagem. Dominar este nível é uma condição necessária, embora não suficiente, para a compreensão (Santos, 2000).

A descodificação, definida como a capacidade de reconhecimento de palavras, é um processo central no acto complexo que é a leitura. Se os processos de reconhecimento de palavras não activarem rapidamente a entrada lexical apropriada e produzirem uma representação fonológica de qualidade suficiente para manter a palavra identificada na memória de trabalho, os processos de compreensão não terão os materiais “em bruto” para trabalhar eficazmente. Então, a compreensão do texto ficará prejudicada (Citoler, 1996; Lopes, 2001; Morais, 1997; Sousa, 2000).

Casas (1988) sugere que a descodificação, para além de implicar estes dois processos principais, o visual e o fonológico, que em conjunto integram a componente perceptiva, compreendem também os processos linguístico e contextual, os quais não sendo exclusivamente processos de descodificação ajudam em parte o reconhecimento das palavras.

Os conhecimentos de tipo fonológicos, semânticos e ortográficos são interactivos e trabalham simultaneamente para o reconhecimento de palavras. Quando as palavras são familiares, as representações ortográficas são activadas directamente tornando a leitura muito mais rápida. Contudo, quando a criança se depara com palavras menos familiares, com pseudopalavras e com palavras em que realiza a pronunciação pela primeira vez, a via fonológica é de uma importância crucial para o reconhecimento das mesmas (Sousa, 2000). Sintetizando, podemos dizer que perante um texto o leitor recorre, quer à identificação directa de algumas palavras conhecidas, quer a processos de mediação fonológica quando se trata de ler palavras desconhecidas.

O reconhecimento de palavras pode ser facilitado ou dificultado por diversos factores. A repetição, palavras frequentes, familiares e precocemente adquiridas são de mais fácil reconhecimento. As palavras longas (com muitas letras, sílabas ou fonemas), pseudopalavras ou palavras que sofrem o efeito do contexto semântico, aumentam o tempo necessário ao seu reconhecimento (Cuetos, 1991).

Quando as crianças apresentam dificuldades ao nível da leitura um dos aspectos em que falham prende-se com a adequada utilização das letras enquanto sinais para descodificar as palavras, ou seja, na correspondência entre grafema-fonema. Outro aspecto prende-se com a sua automatização (Perfetti, 1985).

No final do 1º ciclo, seria de esperar que os alunos alcançassem com sucesso os objectivos iniciais da aprendizagem da leitura, estando já capazes de a usar como uma ferramenta de aprendizagem. Embora não tenhamos dados exactos sobre os níveis de mestria alcançados pelos alunos nesta área, os dados decorrentes da avaliação das

crianças sinalizadas para os Serviços de Psicologia e Orientação mostram que o reconhecimento de palavras não é, para muitos alunos, um processo automático (Lopes, 2001).

O nosso projecto de investigação e consequentemente os nossos objectivos de trabalho inscrevem-se nesta linha. Especificamente pretende-se construir um programa que facilite o desenvolvimento da velocidade e acuidade de leitura e proceder à avaliação da sua eficácia.

Para a realização deste trabalho utilizamos como *design* o estudo de caso, uma vez que se pretende apreciar a forma como o mesmo é aplicado e analisar as dificuldades que podem ocorrer na sua implementação. Pretende-se igualmente um estudo em profundidade junto de um pequeno número de alunos.

1. Método

1.1 Sujeitos

Neste estudo utilizou-se uma amostra de alunos do 3º ano de escolaridade de duas escolas E.B.1 de Vila Nova de Famalicão. A amostra inicial é composta por 34 alunos (cf. Quadro X), dos quais 14 (41%) são do sexo feminino e 20 (59%) do sexo masculino, tendo idades compreendidas entre os 7 e os 9 anos. A média de idades é semelhante para os sujeitos de ambos os sexos. Destes alunos 6 tiveram retenções, quatro deles no 2º ano de escolaridade e os restantes no 3º ano. Os alunos são todos provenientes de um meio rural.

Quadro X - Distribuição dos alunos em função das variáveis sexo e idade

	N	Idade		
		M	DP	Amp
Masculino	20	7.9	.59	7-9
Feminino	14	7.8	.43	7-8
Amostra global	34	7.8	.52	7-9

Relativamente às habilitações literárias dos pais procedemos à sua distribuição por seis níveis distintos: o 1º ciclo, o 2º ciclo, o 3º ciclo, o secundário e o Bacharelato/Licenciatura. Os resultados são apresentados no quadro XI.

Quadro XI - Distribuição dos encarregados de educação em função do nível de escolaridade

	Habilitações dos pais							
	1º ciclo		2º ciclo		3º ciclo		secundário	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Escola 1	8	29	12	43	4	14	4	14
Escola 2	9	22,5	27	67,5	3	7,5	1	2,5
Amostra global	17	25	39	57,4	7	10,3	5	7,3

Da análise dos dados podemos concluir que a maioria dos pais (57%) possuem como habilitações máximas o 2º ciclo e que nenhum dos pais possui diploma de ensino superior.

Quanto às profissões dos pais organizamos as mesmas com base em 6 tipos: desempregados, reformados, sector primário, sector secundário, o sector terciário e, por último, domésticas (cf. Quadro XII).

Quadro XII - Distribuição dos encarregados de educação pelas profissões que desempenham.

	Profissões dos pais							
	Desempregado		Doméstica		Sector Secundário		Sector Terciário	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Escola 1	2	7	1	4	18	64	7	25
Escola 2	0	0	4	10	29	72,5	7	17,5
Amostra global	2	3	5	7	47	69	14	21

Como podemos observar é evidente o destaque para as profissões que se incluem no sector secundário, uma vez que o mesmo representa 69% das ocupações profissionais dos pais dos alunos da amostra, seguido do sector terciário cujo valor representa 21%. As escolas em questão pertencem à zona do Vale do Ave, o que explica que a maior parte das mães trabalhem em empresas têxteis e os pais na construção civil e/ou em empresas têxteis.

Deste grupo inicial, foram excluídas duas crianças com necessidades educativas especiais que são acompanhadas pela equipa dos apoios educativos e estão abrangidas por medidas do regime educativo especial.

A todos os alunos foram aplicadas num primeiro momento a prova de avaliação da compreensão leitora (Catalá, *et al.*, 2001) e uma prova de “leitura silenciosa”. No quadro XIII apresentam-se os resultados obtidos

Quadro XIII – Resultados da avaliação dos alunos nas provas de velocidade de leitura e compreensão leitora

	N	M.	DP	Amp.	Assi/EP	Curt./EP
Velocidade	34	71,9	34,48	26-172	3.09	1.94
Compreensão	34	11,7	4,37	4-20	-.15	-1.23

Na prova de compreensão leitora a razão entre a assimetria e curtose com os respectivos erros padrão é inferior em valor absoluto a 1.96. Na prova de velocidade estes valores são superiores a este nível. Na primeira prova o teste de normalidade de Shapiro-Willks não é estatisticamente significativo enquanto na segunda prova apresenta-se como estatisticamente significativo (SW=.90; df=34; $p<0.01$). A não normalidade de resultados nesta segunda prova está associada à presença de dois *outliers*. Estes correspondem a dois alunos cujo rendimento académico é muito elevado.

Estes dados foram complementados com as avaliações efectuadas pelas respectivas professoras, nas áreas de decodificação, compreensão e ortografia, através do preenchimento de um questionário (Cf. Quadro XIV).

Quadro XIV – Resultados da avaliação efectuada pelas professoras

	Decodificação		Compreensão	
	N	%	N	%
Sem dificuldades	15	44	16	47
Algumas dificuldades	12	35	12	35
Muitas dificuldades	7	21	6	18
Amostra total	34	100	34	100

Tendo por base as avaliações das professoras relativamente à aprendizagem dos alunos, os resultados mostram que o grupo de alunos é muito heterogéneo nas duas variáveis consideradas. Aproximadamente 44% dos alunos não tem dificuldades nem de compreensão nem decodificação. Os restantes apresentam algumas ou muitas dificuldades.

Destes 34 alunos foram seleccionados 6. Os critérios utilizados na sua selecção estão descritos nos procedimentos deste capítulo. A cada um dos alunos foi atribuído um nome fictício. Apenas um deles (Pedro) teve uma retenção. De acordo com a avaliação efectuada pelo professor um destes seis alunos apresenta problemas comportamento (Miguel) e três problemas de atenção e concentração (Miguel, Pedro e

António). No anexo dois apresentamos os resultados obtidos pelos alunos nas provas, bem como a avaliação efectuada pelas professoras.

No quadro XV apresentam-se os resultados obtidos por estes alunos em duas das provas utilizadas. Nas matrizes progressivas de Raven (Raven, 1996) os resultados indicam que dois alunos se situam no percentil 10, um no percentil 50 e os restantes no percentil 15. Na bateria de avaliação da consciência fonológica (Silva, 2002), com excepção da prova de “supressão do fonema inicial”, que inclui 24 itens, as restantes são compostas por 14 itens. Como se pode observar em todas as provas o desempenho dos seis alunos é elevado, ultrapassando 80% de respostas correctas.

Quadro XV – Resultados dos alunos nas provas de avaliação da consciência fonológica e do nível intelectual

Alunos	Nível Intelectual	Consciência Fonológica					
		Clas. síl. inic	Clas. fon. inic.	Sup. síl. inic.	Sup. fon.inic.	Anal. silábica	Anal. fonémica
Cátia	12	12	9	13	21	14	13
António	18	13	11	14	24	14	12
Manuel	32	13	13	14	22	14	12
Gonçalo	17	13	13	14	22	14	12
Miguel	15	11	12	13	19	14	13
Pedro	19	14	10	13	21	14	12

Para além das provas referidas anteriormente, foram também aplicadas as provas de leitura de palavras (Barros, 1998), leitura de pseudopalavras (Vale, 1999) e leitura isolada de palavras e velocidade/acuidade (C.f. Quadro XVI).

Quadro XVI – Resultados dos alunos nas provas de avaliação da leitura de palavras, leitura de pseudopalavras, leitura isolada de palavras, velocidade/acuidade

Alunos	Leitura de palavras	Leitura de pseudopalavras	Leitura isolada de palavras	Velocidade	Número de erros
Cátia	21	62	42	11'07	13
António	26	47	30	10'17	43
Manuel	24	74	45	9'15	19
Gonçalo	25	64	41	10'11	30
Miguel	17	53	35	11'30	71
Pedro	21	49	37	15'13	54

A prova de leitura de palavra (Barros, 1998) é constituída por 40 itens pelo que se verifica que os alunos apenas conseguiram ler e assinalar o desenho correspondente à palavra em metade dos itens.

A prova de leitura de pseudopalavras (Vale, 1999) é constituída por um conjunto de 96 palavras, tendo-se observado um desempenho variável dos alunos. Nesta prova, para além, de se ter registado o número de erros cometidos pelos alunos e que se pode analisar no gráfico 7, também se procedeu, à cronometragem da leitura das mesmas, cujos tempos passamos a descrever: Cátia 11'8, António 6'7, Manuel 5'47, Gonçalo 5'01, Miguel 5'37 e o Pedro 11'17.

A prova de leitura isolada de palavras, tal como a anterior, foi feita individualmente, tendo os alunos lido em voz alta as 47 palavras apresentadas, a partir da qual registamos os seus erros, bem como o tempo dispendido na leitura das mesmas. Nesta prova podemos verificar que os alunos conseguiram, de uma forma geral, obter resultados positivos, uma vez que três deles leram correctamente 87% das palavras e os restantes três 64%. Relativamente ao tempo dispendido, houve igualmente alguma variação: Cátia 3'39, António 2'12, Manuel 1'43, Gonçalo 2'26, Miguel 4'13 e o Pedro 4'47.

Para a avaliação da velocidade/acuidade foi utilizado o texto “Lágrimas de crocodilo” que é composto por 377 palavras. Dos resultados obtidos por estes alunos, e descritos no quadro 7, são evidentes as dificuldades sentidas, quer ao nível da velocidade, quer ao nível da acuidade. As leituras destes alunos foram feitas a um ritmo lento, como ressalta a partir da análise dos valores dos tempos dispendidos, de uma forma silabada e hesitante. Para além disso, o número de erros cometidos na leitura são elevados, nomeadamente nos casos Pedro e Miguel.

1.2. Instrumentos

Foram seleccionados um conjunto de instrumentos que pretendem caracterizar os alunos em aspectos relacionados com a leitura nas vertentes de descodificação e compreensão, consciência fonológica e nível intelectual que descrevemos de seguida.

Questionário às professoras

Com o intuito de termos uma avaliação externa ao estudo e de nos ser facultadas informações importantes acerca de caracterização sócio demográfica e escolar dos alunos, pedimos a colaboração das professoras, no preenchimento de um questionário (cf. Anexo 3). Neste era pedido que as professoras avaliassem: as competências dos

alunos ao nível da descodificação, compreensão leitora e ortografia, comportamento e níveis de atenção/concentração.

A avaliação relativa ao primeiro parâmetro foi registada numa escala tipo Lickert de 3 pontos, correspondendo 1 à ausência de dificuldades, 2 a algumas dificuldades e 3 a muitas dificuldades. Em relação ao segundo aspecto apenas era pedido que a professora referisse se os alunos apresentavam problemas significativos ou não. Para essa distinção foi clarificado que por “problemas significativos”, ao nível do comportamento se entendiam todos os comportamentos que perturbavam sistematicamente o funcionamento adequado do grupo-turma, enquanto que os problemas significativos ao nível da atenção/concentração seriam os que interferem na aprendizagem e no rendimento do aluno.

Matrizes progressivas de Raven (Raven, 1996)

Embora, a relevância do Q.I. nos primeiros anos de escolaridade, seja questionada, (Sousa, 2000), qualquer diagnóstico dos distúrbios de aprendizagem deve incluir a medição do nível intelectual, uma vez que as medidas de inteligência geral dão indicações valiosas para a predição da aprendizagem e figuram entre os critérios psicológicos mais adequados para a selecção de alunos, para a programação do ensino e a adaptação dos programas a alunos com características especiais (Rebelo, 1993). Optamos por utilizar o teste das Matrizes Progressivas de Raven (versão standard). Este teste é constituído por 5 colunas (A, B, C, D, E) cada uma delas com 12 elementos. É concedido um ponto por cada resposta correcta.

Bateria de avaliação da consciência fonológica (Silva, 2002)

De acordo com o que foi referido no primeiro capítulo, nos últimos 25 anos as pesquisas desenvolvidas no âmbito da leitura têm prestado uma maior atenção à sensibilidade das crianças para com as propriedades formais da linguagem, pelo que as habilidades do processamento fonológico, tais como a consciência fonológica, têm-se mostrado essenciais na aquisição da leitura (Cunningham, 1990; Goswami & Bryant, 1990; Torgesen, Wagner, & Rashotte, 1994).

Na avaliação da consciência fonológica foi utilizada a Bateria de provas fonológicas (Silva, 2002). Esta prova permite avaliar a capacidade da criança de

explicitar segmentos sonoros da cadeia falada ao nível das sílabas e dos fonemas (Silva, 2002).

A bateria, de aplicação individual, é constituída por seis subprovas: classificação com base na sílaba inicial (14 itens), classificação com base no fonema inicial (14 itens), supressão da sílaba inicial (14 itens), supressão do fonema inicial (24 itens), análise silábica (14 itens) e análise fonémica (14 itens). Cada resposta correcta é cotada com um ponto. A aplicação da prova e respectiva cotação foi feita seguindo as instruções do Manual da Bateria de provas Fonológicas (Silva, 2002).

Prova de leitura de palavras (Barros, 1998)

A prova de leitura de palavras utilizada neste estudo foi elaborada por Barros (1998). Esta prova tem como objectivo fazer uma avaliação da capacidade de reconhecimento global de palavras (rapidez e precisão). É constituída por 40 itens, sendo, por sua vez, cada item constituído por uma palavra seguida de quatro desenhos. Três deles estão incorrectos e um correcto. Ao aluno é pedido que, num tempo controlado de 4 minutos, seleccione, o mais rapidamente possível, o desenho correcto correspondente a cada uma das palavras. A prova é de aplicação colectiva. A cada resposta correcta é atribuído um ponto. Os resultados podem variar entre 0 e 40.

Prova de leitura de pseudopalavras (Vale, 1999)

Segundo Braibant (1997) nas competências de um bom leitor é dada primazia ao grau de precisão, rapidez e automatismo da descodificação e do reconhecimento visual, uma vez que só quando estes processos se tornam automáticos é que os recursos cognitivos podem ser liberados para se concentrar nos processos de compreensão do texto. Para Wagner e Torgesen (1987) as tarefas que poderão ser utilizadas para avaliar as capacidades de acesso ao léxico (de um modo fácil e rápido aceder à informação fonológica armazenada na memória a longo prazo) envolvem, entre outras, a decisão sobre a correspondência de um grupo de letras a uma palavra ou pseudopalavra. Aliás tem sido referido por vários autores, entre eles Citoler, que as tarefas que melhor avaliam o funcionamento da via não-léxica são a leitura de pseudopalavras (Citolier, 1996).

Para a prossecução desta avaliação utilizamos, como instrumento a lista de pseudopalavras de Vale (1999), sendo o principal objectivo da aplicação desta prova, possibilitar a obtenção de uma medida específica de decodificação.

Esta lista de pseudopalavras foi lida individualmente, por cada aluno, tendo-se registado o tempo de leitura, o número de erros cometidos e o tipo de erro.

Prova de leitura isolada de palavras

Com o intuito de aprofundarmos a caracterização do grupo, relativamente às suas capacidades de pronunciar adequadamente os diferentes sons que constituem as palavras, consideramos pertinente proceder a uma avaliação isolada de palavras. Para o efeito utilizamos os cartões da Gailivro e solicitamos ao aluno que lesse, em voz alta, um conjunto de palavras por cartão. Nesta selecção procurou-se obter uma amostra dos vários “casos de leitura”.

De seguida apresentamos as palavras seleccionadas, de acordo com o cartão e o fonema ao qual pertencem.

Cartão 1 “rr” – terramoto

Cartão 2 “r” – morada

Cartão 3 “ar, er, ir, or, ur” – barco, forte, lerpa, urso

Cartão 4 “ss” – asseada

Cartão 5 “s-z” – roseira

Cartão 6 “as, es, is, os, us” – castelo, esmola, modista

Cartão 7 “nh” – aranha

Cartão 8 “ce, ci” – cenoura, nocivo

Cartão 9 “ça, ço, çu” – adoçar, pedaço

Cartão 10 “az, ez, iz, oz, uz” – cartaz, verniz

Cartão 11 “lh” – bilhete

Cartão 12 “ch” – machado

Cartão 13 “al, el, il, ol, ul” – balde, papel, funil, caracol, pulga

Cartão 14 “na, en, in, on, un” – lenço, ninfa

Cartão 15 “am, em, im, om, um” – bombeiro, emprego, simpático

Cartão 16 “bl, pl, cl, fl, gl” – bloco, planeta, floresta, globo

Cartão 17 “tr, pr, fr, vr, dr, br, cr, gr” – prego, brisa, magro

Cartão 18 “ge, gi” – passagem

Cartão 19 “gue, gui” – fogueira, guiador

Cartão 20 “aos, ães, ões” – mãos

Cartão 21 “x” – exercício (x=z), máximo (x=ss), anexo (x=cs), explicar(x=eis), caixa(x=ch)

Esta tarefa foi administrada individualmente, tendo sido registados o tempo e as respostas do aluno.

Avaliação da Velocidade/Acuidade

Para a avaliação da acuidade/velocidade foi utilizado o mesmo texto referido na Prova de “leitura silenciosa”. Contudo, esta leitura foi feita individualmente, em voz alta, para possibilitar o registo acuidade da leitura.

Prova de “leitura silenciosa”

Esta prova teve por objectivo avaliar o domínio da técnica de leitura e o ritmo da sua execução. De acordo com Moraes (1997), a rapidez com que se identifica uma determinada palavra pode ser um factor facilitador do processo de compreensão da frase, uma vez que quanto mais rápida for a identificação de cada palavra, mais disponível fica a memória de trabalho para se ocupar das operações de análise sintáctica, de integração semântica dos constituintes da frase e de integração das frases na organização textual. Para além disso, existem alguns estudos que se referem ao número médio de palavras lidas num minuto, tendo em conta a idade da criança e o ano de escolaridade que frequenta, o que permite o estabelecimento de comparações com estudos como o nosso. De acordo com Harris (1962) as crianças que frequentam o 3º ano de escolaridade, isto é, com cerca de 8 anos de idade (como é o caso da nossa amostra) devem ler uma média de 65 palavras por minuto.

Optou-se pela leitura silenciosa, sobretudo, pelo facto de ser uma modalidade de leitura defendida por alguns autores na avaliação desta competência. De acordo com Antão (1998) a leitura rápida e eficaz exige capacidades de utilização de estruturas morfológicas, sintácticas e semânticas da língua, sendo este tipo de leitura, normalmente, feito de uma forma silenciosa ou em voz baixa. Para este autor ler alto implica a realização de uma leitura mais lenta, uma vez que a pronúncia das palavras e das frases decorre num período de tempo muito superior àquele que seria necessário

para a estruturação mental dos conceitos apreendidos a partir dos grupos de palavras visualizados. O mesmo autor considera que a leitura rápida deve ser silenciosa e, tal como Morais (1997), afirma que, quem domina a leitura rápida (lendo frase por frase e não palavra por palavra) faz menos pausas por linha, lê mais e melhor, associando rapidez e compreensão.

Para a realização desta avaliação utilizamos um texto da autoria de António Torrado “Lágrimas de Crocodilo” (Cf. Anexo 4) que foi retirado do site www.historiadodia.pt. O tempo limite para a leitura do texto era de 1 minuto. Decorrido este tempo, os alunos assinalavam a palavra que tinham alcançado, permitindo desta forma a determinação do número de palavras lidas num minuto. Repetiu-se esta operação duas vezes. A primeira serviu de treino, procurou-se desta forma assegurar que os alunos compreendiam a tarefa pedida.

A cotação desta prova foi realizada através do registo do número de palavras, lidas por cada aluno, num minuto.

Prova de avaliação da compreensão leitora (ACL-II - Catalá, et al. 2001)

Segundo Forrest-Pressley e Waller (1984) no processo de ensino/aprendizagem da leitura, torna-se importante equilibrar a ênfase e a atenção nas duas grandes componentes ou funções da leitura: a descodificação e a compreensão (Citoler, 1996; Cruz, 1999). Efectivamente, qualquer uma das duas são necessárias e de modo algum se pode pensar que sejam dois processos antagónicos, antes pelo contrário, actuam em paralelo e interactivamente (Citoler & Sanz, 1993a).

Para a avaliação da compreensão utilizamos as provas ACL-II – Avaliação da compreensão leitora que pretende avaliar a compreensão leitora de uma forma ampla, tendo por base textos de tipologias diversas (narrativos, expositivos e retóricos), com temáticas que se referem a diferentes áreas curriculares (língua e literatura, matemática, e ciências). As perguntas têm inerente as principais dimensões da compreensão leitora (literal, inferencial, reorganizativa e crítica - Catalá, et al., 2001).

Todos os itens da prova são de escolha múltipla, devendo o aluno seleccionar a resposta correcta de entre 4 alternativas. É uma prova de aplicação colectiva, sendo atribuído um ponto por cada resposta correcta.

1.3 Procedimentos

O agrupamento no qual decorreu o projecto inclui além da EB 2.3 sete escolas do primeiro ciclo. No seu conjunto apenas em duas das escolas as turmas de 3º ano tinham inscrito apenas alunos deste ano. Nas restantes as turmas eram heterogéneas do ponto de vista dos anos lectivos dos seus alunos. Após a selecção das escolas foi efectuado um pedido de colaboração junto das directoras das escolas e das duas professoras titulares. Foram explicados os objectivos e o contexto no qual (Mestrado em Psicologia Escolar, Universidade do Minho) se inseria o projecto de investigação. Foi também solicitada autorização aos encarregados de educação no sentido de permitirem a participação dos seus educandos no referido projecto.

Ao grupo de alunos foi-lhes apresentado o objectivo do estudo. Concretamente, referiu-se que se tratava de um projecto de investigação da Universidade do Minho, sobre o estudo das competências de leitura, dos alunos do 3º ano de escolaridade. A participação dos alunos era voluntária. Foi assegurada a confidencialidade dos dados.

Reunidas as condições iniciais iniciamos a implementação deste estudo que implicou quatro fases e a utilização de diferentes instrumentos. No quadro XVII apresenta-se uma enumeração dos mesmos nas várias fases, que se apresenta de forma detalhada de seguida.

Quadro XVII – Instrumentos e fases do projecto

INSTRUMENTOS	FASES			
	1ª	2ª	3	4
Questionário às professoras	x			
Prova de “leitura silenciosa”	x			
Prova de compreensão leitora (ACL-II - Catalá, <i>et al.</i> 2001)	x			
Bateria de provas fonológicas (Silva, 2002)		x		
Avaliação dos Casos de Leitura		x		x
Avaliação da Leitura de Palavras (Barros, 1998)		x		x
Avaliação da Leitura de Pseudopalavras (Vale, 1999)		x		x
Matrizes Progressivas de Raven (Raven, 1996)		x		
Avaliação da Acuidade/Velocidade		x	x	x

Na primeira fase foram avaliadas as duas turmas de alunos do 3º ano de escolaridade. Esta incluiu a aplicação de um questionário de caracterização dos problemas de aprendizagem e comportamento, o qual foi efectuado junto das respectivas professoras titulares. Todos os alunos efectuaram uma prova de “leitura silenciosa” e uma prova de compreensão leitora (ACL-II - Catalá, *et. al.*, 2001). A aplicação das duas provas foi colectiva e realizada nas respectivas salas de aula. Nas duas escolas estiveram presentes dois elementos, a responsável por este estudo e uma colaboradora (licenciada em Psicologia).

Esta primeira avaliação permitiu seleccionar o grupo de crianças com as quais seria realizado o programa de treino. Para esta selecção foram tomados como critérios:

i) Baixo desempenho nas provas de “leitura silenciosa” e compreensão leitora e em simultâneo que se situassem nos 40% dos alunos que obtiveram piores resultados. Catorze alunos preenchiam estes critérios.

ii) fossem avaliados pela professora como tendo dificuldades (exclui os casos 25, 4, 33).

iii) pertencessem à mesma escola para facilitar a posterior aplicação do programa de treino (exclui 2 casos, nº 4 e 9).

Com base nestes três critérios obtivemos um grupo de 10 alunos possíveis de integrarem o programa. Para a selecção dos seis optamos por considerar alguma dispersão, quer em termos dos seus resultados na prova de “leitura silenciosa”, quer na de compreensão, uma vez que esta dispersão, na fase de tratamento de dados, nos poderia permitir analisar o impacto diferencial em função da severidade apresentada. Neste sentido, procedemos à ordenação dos sujeitos de acordo com os critérios descritos anteriormente. Esta ordenação foi feita com recurso ao SPSS de acordo com os seguintes critérios: velocidade, compreensão, descodificação, compreensão (estes dois últimos correspondem aos dados da avaliação efectuada pela professora).

Na segunda fase, que decorreu no mês de Dezembro de 2004, foi feita uma avaliação em profundidade, com o intuito de recolhermos dados mais pormenorizados, relativos ao grupo dos seis alunos seleccionados. Aplicaram-se (cf. Quadro XVII) as provas: leitura de palavras (Barros, 1998), Matrizes Progressivas de Raven (versão standard – Raven, 1996), leitura de pseudopalavras (Vale, 1999), leitura de palavras isoladas, velocidade/acuidade e bateria de provas fonológicas (Silva, 2002). As três primeiras provas foram aplicadas colectivamente. As restantes foram realizadas

individualmente. A ordem de aplicação das provas foi igual para todos os alunos. Nesta fase foi explicado aos seis alunos, que se tratava da continuação do trabalho anterior. Porém agora qual incidia sobre um menor número de alunos. A participação era igualmente voluntária. Foi garantida a confidencialidade. Os seis alunos aceitaram continuar a participar e responderam a todas as provas.

De seguida e correspondendo à terceira fase, procedemos à aplicação do programa de treino. Começou-se por se organizar o contacto com os pais, efectuado pela professora titular que se responsabilizou por explicar os objectivos do programa e a relevância dos mesmos para os alunos em questão. Antes do início do programa propriamente dito realizou-se uma sessão, em grupo, com o objectivo de motivar os alunos para a participação no programa. Neste âmbito foram analisadas as percepções pessoais dos alunos acerca da importância da leitura bem como sobre os seus desempenho nesta área. Nesta sequência foi apresentado o programa em termos de objectivos, planificação e duração. Os seis alunos aceitaram participar no programa.

O programa foi aplicado por uma psicóloga. Foi efectuada uma formação inicial sobre o programa e ao longo do mesmo deste mantiveram-se reuniões semanais orientadas para a monitorização da sua implementação.

A aplicação do programa de treino foi efectuada, diariamente, durante os meses de Fevereiro/Março de 2005, totalizando quatro semanas e 21 sessões, cada uma delas com uma duração média de 60/80 minutos. A aplicação do programa foi efectuada durante o tempo lectivo.

Algumas das sessões foram filmadas, com o consentimento prévio dos alunos e dos respectivos encarregados de educação. Estas gravações foram utilizadas nas reflexões efectuadas com a psicóloga ao longo do programa. No final de cada sessão, individualmente, os alunos liam um texto em voz alta. Este registo permitiu a avaliação da velocidade e acuidade de leitura. No total para cada aluno foram registados vinte e duas avaliações.

Finalmente, na quarta fase, efectuada no mês de Março de 2005, foi efectuado o pós-teste. Especificamente foram novamente aplicadas as seguintes provas: leitura de palavras (Barros, 1998), compreensão leitora (ACL-II- Catalá *et al.*, 2001), leitura de pseudopalavras (Vale, 1999), leitura isolada de palavras e velocidade/acuidade. A ordem da aplicação foi a mesma para todos os alunos e apenas as duas primeiras foram realizadas colectivamente, dado que as restantes três, à semelhança do que ocorreu na segunda fase de avaliação, foram alvo de uma aplicação individual.

2. Resultados

A apresentação dos resultados é efectuada em dois pontos. Em primeiro lugar, faremos uma descrição centrada no modo como decorreu a implementação do programa. De seguida apresentamos o tratamento estatístico efectuado

2.1 Implementação do programa “Ler bem para aprender melhor”

O programa “Ler bem para aprender melhor” foi implementado durante os meses de Fevereiro e Março de 2005 a um grupo de 6 alunos do 3º ano de escolaridade. Teve a duração de 4 semanas, totalizando 21 sessões de cerca de 60/80 minutos cada.

A primeira sessão foi dedicada, essencialmente, ao estabelecimento de uma relação empática com os alunos e à exploração de motivos que os levassem a perspectivar a leitura como algo útil e agradável. Tal como defende Lentin (1990) se pretendemos que uma criança desperte para os prazeres da leitura e o faça de uma forma autónoma, primeiro afigura-se fundamental que se criem situações em que se leia para a criança e em segundo lugar que a levemos a perceber o que é ler, para que serve ler e como podemos aperfeiçoar a nossa leitura. Desta forma, os principais objectivos subjacentes a esta sessão foram: a) efectuar uma apresentação dos alunos e da psicóloga; b) criar de um clima de abertura e empatia; c) fazer o levantamento das expectativas dos alunos; d) explorar as percepções pessoais dos alunos acerca da importância da leitura; e) explorar as percepções pessoais dos alunos sobre o seu desempenho na leitura; f) explorar os objectivos/importância da aprendizagem da leitura e g) proceder à apresentação do programa

Com base nestes objectivos desenvolvemos um conjunto de actividades. Num primeiro momento procedemos à apresentação dos elementos que constituíam o grupo. Dado que este não foi o primeiro contacto estabelecido com o grupo (são alunos da mesma sala, juntos desde o 1º ano de escolaridade), procurou-se, essencialmente, estabelecer um diálogo em que cada um partilhasse as suas actividades preferidas na ocupação dos tempos livres, e a sua principal qualidade. As psicólogas (a responsável pelo programa e a psicóloga colaboradora) que dinamizaram a sessão, também, procederam à sua apresentação. De seguida, informou-se o grupo do horário, dos objectivos e da duração das sessões, bem como da estrutura do programa. Relativamente

a este último aspecto foi entregue, a cada aluno, o gráfico de velocidade e acuidade leitora e explicado o seu objectivo.

Num segundo momento procedeu-se à análise das expectativas dos alunos face às futuras sessões. Registaram-se as suas respostas no quadro e de seguida teceram-se alguns comentários, aproveitando-se, também, para serem clarificadas algumas falsas crenças.

Seguidamente e partindo da ficha: “ *Saber ler, é ou não importante?*”, procuramos fazer uma exploração das percepções pessoais dos alunos. Inicialmente, os alunos registaram, por escrito, as suas opiniões acerca da importância de um bom domínio dos mecanismos inerentes à leitura e posteriormente, recolheram-se as folhas e retiraram-se uma a uma, casualmente, com o intuito de se dar a conhecer ao grupo a opinião de todos os elementos, sem no entanto, identificar os seus autores. Esta partilha de opiniões permitiu levar o grupo a uma reflexão e discussão acerca de duas áreas fundamentais. A primeira delas prende-se com a importância da leitura. Nesta discussão salientou-se o facto da leitura ser uma aquisição não só importante no contexto escolar, como também na vida quotidiana (ex: ler uma carta; uma instrução cerca do funcionamento de uma máquina nova; informações na rua; informações para nos localizarmos numa cidade; trabalhar com o computador; ter acesso a informações só nossas – contas, banco, etc.; para aprendermos coisas novas; para nos divertirmos, para nos desenvolvermos ...). Clarificou-se, também, que ler, embora implique decifrar, conhecer as letras e os seus sons, não se limita à descodificação, porque ler é compreender. Foi acentuada a importância da leitura correcta (acuidade) e rápida (velocidade) e a importância do treino.

A segunda área explorada relacionou-se com as percepções, dos alunos, acerca do seu próprio desempenho na leitura. Esta reflexão e discussão proporcionou aos alunos, partilharem a sua experiência pessoal relativamente à forma como decorreu a aprendizagem da leitura. Referiram-se, ainda, às dificuldades que sentem, aos motivos dessas dificuldades e às estratégias que utilizam para as procurar minimizar ou colmatar.

Por último e antes de finalizar a sessão, distribui-se a ficha: “ *Avaliando a sessão nº 1*”, onde os alunos registaram as suas opiniões acerca do funcionamento da sessão, identificando os aspectos que mais e menos gostaram e referindo algumas sugestões de mudança. Para esta actividade foi garantido o anonimato. Posteriormente as mesmas foram lidas em voz alta, no sentido de permitirem fazer algumas reflexões

em grupo e eventualmente alguns ajustes na estruturação das sessões. Nesta actividade foram evidentes as dificuldades dos alunos exprimirem os seus pensamentos, sentimentos e opiniões. Procuramos motivá-los e reforçá-los a verbalizarem os mesmos, contudo verificamos que estas dificuldades eram manifestadas, também, na oralidade. Apesar disso, no final da sessão, os sentimentos de motivação, alegria, entusiasmo e ansiedade fase ao início do programa prevaleceram, pelo que consideramos que os objectivos tinham sido alcançados.

A estrutura das sessões seguintes teve por base o guião do programa (cf. Capítulo II, quadro XI, p. 137). Especificando, à segunda e quinta-feira era introduzida uma nova história, pelo que as sessões eram mais longas uma vez que se procedia à realização de todas as actividades que implicavam, também, a exploração e compreensão das histórias. Nestes dias as actividades da sessão seguiam o guião 1. Nos restantes dias eram utilizados trechos da história explorada, pelo que o principal objectivo residia na prática da leitura, sendo por isso, mais curtas as sessões. No final destas sessões os alunos procediam ao registo da velocidade e acuidade da mesma.

Apesar de haver esta planificação e preparação prévia para cada sessão e de terem sido definidos, *à priori*, os objectivos que pretendíamos alcançar, é de salientar que o trabalho desenvolvido, pela psicóloga, não foi implementado com rigidez, dado que procurou “agarrar” todas as iniciativas de participação por parte dos alunos, valorizando-as. Para além disso, não houve um alheamento das vivências e contextos de cada um e sempre que possível procurou-se activar a sua participação e fomentar a troca de opiniões e conhecimentos.

De seguida, passamos à descrição da forma como decorreu a implementação das actividades inerentes a cada uma das actividades que constituem o guia do programa.

Activação dos conhecimentos prévios

No início de cada sessão em que era introduzida uma nova história, procedia-se sempre, num primeiro momento, à activação dos conhecimentos prévios dos alunos. Era apresentado o livro e o respectivo título, explorando de seguida, com base nestas informações iniciais, quem conhecia a história, o que se lembravam acerca da história e caso não a conhecessem procurar, apenas com os indícios apresentados, prever o assunto, o contexto e as personagens retratadas na história e consequentemente levantar algumas questões acerca do texto. Nesta primeira fase verificamos que muito poucas

eram as histórias conhecidas pelos alunos. Trata-se de um grupo de alunos sem hábitos de leitura e com poucas experiências de contacto e manuseamento com livros. Estes alunos apresentavam algumas dificuldades de participação nesta fase, nomeadamente na realização de previsões. A sua atitude demonstrava também algumas resistências e limitações ao nível da criatividade e imaginação.

De seguida, era feita uma primeira exploração das palavras que se antecipava poderem suscitar dificuldades por serem pouco frequentes. Nesta exploração recorria-se à utilização, quer do dicionário quer dos conhecimentos de cada um. Esta actividade inicialmente era feita com algumas dificuldades mas rapidamente se tornou alvo de interesse e participação por todos os elementos do grupo.

Nas primeiras sessões desenvolvidas, foi evidente a postura de inibição e apatia por grande parte dos elementos do grupo, mostrando alguns deles alguma resistência. À medida que o grupo foi interagindo e compreendendo o que efectivamente lhes era pedido, o envolvimento por parte dos alunos e as iniciativas de participação foram aumentando. Contudo, é de salientar que se tratava de uma das actividades em que o grupo, na sua generalidade, apresentava as dificuldades mais significativas, verificando-se, por isso uma mudança lenta.

Leitura em voz alta da história

Nesta fase, os alunos, ouviam pela primeira vez a leitura integral do texto, acompanhada das ilustrações, que observavam e comentavam em grupo. A leitura era efectuada pela psicóloga que a fazia de uma forma pausada e bem entoada, permitindo a todos “saborear” com alguma expectativa, os acontecimentos que iam sucedendo ao longo da história. Procurava-se, desta forma, promover uma visão positiva da leitura, exemplificando padrões de leitura correctos. Esta era uma etapa especial para os alunos e sempre aguardada com muita expectativa. Os alunos demonstravam um grande interesse em ouvir histórias e apresentavam níveis de atenção/concentração muito elevados. Problemas de atenção foram episódicos. No final mostravam expressamente a vontade de observarem várias vezes as ilustrações do livro, tecendo comentários principalmente em relação às personagens. Destes comentários surgia sempre um espaço para referirem e lembrarem acontecimentos e experiências pessoais, desenvolvendo-se, a partir daqui um diálogo muito participado por parte de todos os alunos. Esta atitude foi observada em todas as sessões do programa, pelo que tinham

sempre de ser feitas várias tentativas para cessar esta actividade e poder passar, em definitivo, para a fase seguinte.

Exploração da história

Seguidamente, procedia-se à exploração da história. Este trabalho era iniciado com o confronto e tentativa de resposta, por parte dos alunos, às hipóteses, previsões e questões levantadas na fase da activação dos conhecimentos prévios. Nesta actividade verificava-se, de novo, uma diminuição da participação por parte dos alunos e uma dificuldade em expressarem as suas ideias e opiniões.

Num segundo momento eram apresentadas um conjunto de questões referentes à história, como forma de ajudar os alunos a compreender o seu conteúdo e de se centrarem nos aspectos considerados primordiais. A este nível, os alunos participavam de uma forma mais activa, procurando todos responder. Apenas dois alunos apresentavam uma atitude mais passiva e inibida. Por isso e sempre que se mostrava oportuno procurou-se incentivar a sua participação, através de elogios e de reforços. Esta estratégia ao longo do tempo mostrou-se eficaz. Estes alunos passaram a mostrar-se mais confiantes e aumentaram a frequência de intervenção.

Nesta fase, ainda, dedicamos, também, um espaço para que os alunos pudessem sinalizar as palavras novas ou consideradas desconhecidas, que posteriormente eram igualmente alvo de uma análise e reflexão, tal como sucedia na fase da activação dos conhecimentos prévios. Para isso, recorria-se mais uma vez à utilização do dicionário ou aos conhecimentos de cada um.

Treino de descodificação

A fase do treino de descodificação era efectuada em quatro passos. No primeiro era distribuído a cada um dos alunos uma folha onde estava, apenas uma parte do texto (normalmente, para esta fase o texto era dividido em três partes, sendo-lhes apresentada apenas uma delas). Aos alunos era pedido que, silenciosamente, realizassem uma leitura, do fim para o princípio com o intuito de assinalarem apenas as palavras que lhes suscitavam dificuldades em termos de descodificação. Nesta tarefa verificou-se, inicialmente, que os alunos não tinham uma grande consciencialização das suas dificuldades e que tinham algumas dificuldades em sublinhar as referidas palavras,

adoptando ou uma postura de não assinalarem nenhuma palavra ou de assinalarem algumas casualmente. Por isso, nas duas primeiras sessões foi efectuado um trabalho sistemático a este nível. A partir da 6ª sessão já o faziam sem problemas.

No segundo passo desta fase, a psicóloga escrevia, de forma bem visível para todas as crianças, as palavras assinaladas por elas. À medida que procedia à sua escrita, lia as sílabas, em voz alta e de uma forma pausada. No final de a escrever, voltava-a a ler, de seguida lia a palavra em conjunto com o aluno e por fim o aluno lia-a sozinho.

Esta fase de treino, terminava com um quarto passo, que correspondia à leitura do texto. Esta leitura passava igualmente pelas mesmas etapas, ou seja, primeiro a psicóloga lia o texto, sendo que os alunos apenas a ouviam e observavam. De seguida todos os alunos e a psicóloga liam em conjunto e por fim, cada um dos alunos lia-o individualmente. Para que cada aluno o pudesse fazer de uma forma mais atenta permitindo, simultaneamente, à psicóloga efectuar o registo da sua velocidade e acuidade, sem interrupções, as restantes crianças, eram convidadas a realizarem as actividades que compunham a fase seguinte – actividade de integração/compreensão do texto.

Inicialmente, esta tratava-se da fase mais morosa, uma vez que a leitura das crianças era feita de uma forma excessivamente lenta, com voz monocórdica, hesitante e sem pontuação. Eram evidentes nestes alunos as dificuldades sentidas no reconhecimento das palavras e a falta de interesse fase à mesma. Observava-se uma postura de precipitação motivada ou pelo desejo de “realizarem rápido” ou, então, de se “livrarem rapidamente da tarefa”. Para além disso recorriam com frequência a estratégias de “adivinhação”, à leitura de palavras que não estavam no texto, às omissões ou ao recurso ao contexto. Pensamos que tais dificuldades decorriam das dificuldades apresentadas no reconhecimento imediato de palavras. Por esta razão, houve a necessidade de, no final da primeira sessão, se clarificar a noção de velocidade leitora e de acuidade e de as distinguir de leitura apressada. A partir desta reflexão conjunta verificou-se um esforço, por parte dos alunos, em melhorarem os níveis da sua performance, dedicando um maior empenho na realização desta tarefa. No final, era possível observar-se que as leituras iniciais, hesitantes e lentas tinham sido substituídas por leituras realizadas com uma maior autoconfiança e segurança sendo menos truncadas e silabadas. Verificava-se que os alunos tinham desenvolvido uma atitude de maior autonomia na realização das mesmas. A necessidade de incentivo por parte da psicóloga para prosseguir quando confrontados com as dificuldades reduziu-se de forma

óbvia ao longo do tempo. Além disso demonstravam uma maior capacidade de se autocorrigir e autoavaliar a sua própria leitura.

Actividade de integração/compreensão do texto

Estas actividades eram efectuadas pelos alunos, enquanto um deles estava a realizar a sua leitura individual com a psicóloga. As tarefas propostas eram sempre apresentadas de uma forma apelativa e lúdica, como forma de os motivar e eram alternadas ao longo das sessões. Estas actividades compreendiam: a ilustração do texto, a partir do desenho; o reconto do texto; a organização de um conjunto de imagens que ilustravam o texto e que eram apresentadas de uma forma desorganizada; completar a história que lhes era apresentada num texto repleto de lacunas e por último, responderem a um conjunto de questões relacionadas com o texto explorado.

De uma forma geral os alunos respondiam a estas actividades com interesse. A representação da história através do desenho era a actividade considerada mais interessante. Por sua vez, o reconto era de todas a menos motivadora. Os alunos tipicamente procuravam fazê-lo rapidamente “para terminar depressa”. Pensamos que este comportamento é explicado pela dificuldade da tarefa. Os alunos tinham problemas na descrição sequencial da história e na sua escrita. Verificavam-se muitos erros ortográficos, morfológicos e sintácticos.

Registo da velocidade e acuidade da leitura

Assim que todos os alunos realizavam a sua leitura individual, era-lhes distribuído o seu respectivo gráfico de acuidade e de velocidade leitora, onde cada um registava os dados referentes à sessão. Este momento era acompanhado de alguma agitação e ansiedade. Verifica-se alguma competição entre os alunos, querendo saber quem tinha alcançado o melhor resultado e quem tinha a melhoria mais significativa. Esta actividade revelou-se muito importante para manter os alunos motivados e envolvidos em melhorarem a sua realização na execução da leitura.

Avaliação da sessão

Antes de cada uma das sessões terminarem, era pedido aos alunos que manifestassem as suas opiniões acerca da forma como a sessão decorreu. Para isso eram formuladas cinco questões: O que mais gostaste nesta sessão; o que menos gostaste; o que aprendeste de novo; o que gostavas que fosse diferente; há alguma sugestão que gostavas de dar? Qual? Esta actividade era efectuada de uma forma anónima, sendo no final alvo de análise e reflexão conjunta. O seu principal objectivo era permitir-nos ter um *feedback* mais preciso das opiniões pessoais dos alunos e, se necessário, introduzir mudanças quer na estrutura das sessões que na forma como as mesmas eram planificadas e orientadas. Contudo, em todas as sessões, os alunos não registavam elementos muito significativos, limitando-se a darem respostas curtas como “não e sim”, “gostei muito, gostei de tudo”. Por isso, a este nível, não obtivemos dados qualitativos que possam ser significativos.

2.2.1 Condições de implementação do programa

Dado que não existia nenhuma sala disponível o local escolhido, para a implementação do programa, foi o *hall* de acesso à sala dos alunos, no qual foi colocada uma mesa e cadeiras. Este espaço situado no 1º andar não era local de passagem. O início das actividades começava aquando do início das aulas, ou seja, pelas 8h, pelo que o seu funcionamento decorria durante o período lectivo.

Todos os recursos materiais necessários (ex. mesas, cadeiras, cartolinas, placard, etc.) estavam disponíveis, contudo é de referir que este local nem sempre reunia os requisitos considerados necessários, principalmente o de silêncio, dificultando por vezes a atenção/concentração dos alunos.

Nas primeiras sessões do programa um dos alunos apresentou um conjunto de comportamentos menos adequados que interferiram com o desenrolar das actividades. Face a esta situação, a psicóloga que implementou o programa, no final da primeira semana analisou com o aluno as suas atitudes e posturas. Clarificou o facto da participação ser voluntária e que poderia desistir se assim o entendesse. Salientou ainda que o seu comportamento interferia no desenvolvimento adequado das actividades e dificultava a relação estabelecida entre os elementos do grupo. O aluno manifestou vontade de continuar a participar no programa e comprometeu-se a modificar a sua

conduta. Até ao final do programa não se registaram mais situações consideradas problemáticas ou impeditivas de um funcionamento adequado das sessões.

2.2.2 Apreciação global da psicóloga

Segundo a psicóloga que implementou o programa, verificou-se, de uma forma geral, uma evolução positiva por parte de todos os alunos. Inicialmente confrontou-se com um grupo de alunos pouco motivados e implicadas no acto de ler, fazendo-o apenas por “obrigação”. Efectuavam uma leitura lenta, silabada e repleta de pausas e interrupções. No final do programa, as suas leituras tornaram-se mais entoadas e revelavam uma maior autoconfiança e autonomia por parte dos alunos. Para além disso, verificou que o recurso a estratégias como o contexto e a “adivinhação” eram muito menos utilizados. As leituras eram feitas com dedicação e empenho e com um tom de voz revelador de determinação face ao que estavam a realizar. Acima de tudo passaram a demonstrar uma capacidade de se autocorrigir, revelando, no seu comportamento, que não estavam apenas a decodificar as palavras, mas que procuravam encontrar significado no liam, o que efectivamente, era facilitado ou proporcionado, pela leitura mais eficaz que desempenhavam. Individualizando as suas opiniões, considerou que:

- O António e o Manuel, no final do programa efectuavam a leitura sem qualquer dificuldade.

- O Miguel foi desde o início muito impulsivo, realizando as tarefas sem reflectir, apenas com o intuito de as terminar rapidamente. Na parte final do programa, parecia estar a desenvolver alguma capacidade de auto-controlo, contudo afigurava-se como fundamental, uma continuidade neste trabalho, para se verificar uma evolução mais significativa e com repercussões no seu comportamento.

- O Gonçalo era um aluno aplicado e empenhado, contudo as dificuldades de controlar a respiração (devido a problemas de otorrinolaringologia) impediam-no de alcançar um ritmo adequado na leitura, obrigando-o a fazer mais pausas.

- O Pedro apresentou-se, no início, como um aluno muito tímido e incapaz de manifestar as suas opiniões e sentimentos preferindo, sempre que possível “passar despercebido”. No final do programa foram evidentes as mudanças, principalmente na postura. Participava de livre e espontânea vontade e demonstrava uma maior confiança no que dizia e fazia. Estas alterações observaram-se também na leitura, que deixou de

ser uma leitura em que se ouvia com dificuldade a sua voz, para uma leitura entoada e realizada num tom de voz adequado.

- A Cátia foi a aluna que menos oscilações demonstrou em termos de comportamento. Contudo, em relação à leitura verificou-se que conseguiu uma evolução significativa, nomeadamente na velocidade, uma vez que inicialmente era um dos elementos que efectuava a leitura a um ritmo mais lento.

2.2.3 Apreciação global da professora

No final da implementação do programa, estabelecemos um contacto informal com a professora, no sentido de obtermos a sua apreciação em relação aos seis alunos. Segundo a professora as mudanças eram notórias. Demonstravam uma maior motivação fase à leitura e acima de tudo apresentavam-se mais auto-confiantes e participativos na realização das tarefas que a envolviam, mostrando-se mais disponíveis para ler em voz alta e realizar actividades no quadro. Esta modificação foi especialmente sentida no aluno Pedro, que aliás era motivo de preocupação da professora, justamente, devido ao comportamento demasiado introvertido e inibido que apresentava, no início do ano lectivo.

Por último e como nota final parece-nos importante salientar, ainda, o interesse dos pais por este tipo de trabalho. Segundo a professora foram visíveis as repercussões da implementação do programa nos pais. Estes deslocaram-se algumas vezes à escola para falar com ela e com a psicóloga, no sentido de obterem informações mais precisas acerca do trabalho desenvolvido. Para além disso, no seu final, dois dos pais, pediam que fosse dada continuidade ao trabalho ao longo de todo o ano lectivo, disponibilizando-se a financiar os custos.

A professora manifestou interesse em conhecer e perceber como funcionava o programa, o qual foi condicionado pelas mudanças observadas nos alunos. Com frequência solicitava informações à psicóloga, a qual foi convidada para participar na reunião com os pais. No final manifestou a sua vontade em que o mesmo trabalho pudesse ser alargado a outros elementos da turma.

2.2 Análise dos efeitos do programa

Tal como foi referenciado na introdução deste capítulo, iremos complementar os dados qualitativos já descritos, com uma análise quantitativa. O grupo de sujeitos é composto por seis alunos, seleccionados com base no seu baixo desempenho em provas de leitura. Os seis, como já foi referido previamente, participaram num programa com 21 sessões diárias, com uma duração que oscilou entre os 60 e os 80 minutos. O objectivo principal deste estudo é analisar as mudanças ocorridas na velocidade e na acuidade de leitura. Embora o programa não tivesse como objectivo explícito o desenvolvimento da compreensão leitora, esta dimensão foi contemplada na concepção das actividades do programa¹, tendo-se por este facto decidido efectuar igualmente a sua avaliação no final do programa. A avaliação dos efeitos do programa é efectuada no quadro da metodologia de estudo de caso. Face quer ao *design* quer à dimensão amostral não há qualquer pretensão em termos de generalização de resultados. Trata-se de um estudo com cariz marcadamente exploratório. Contudo, os resultados não deixam de ter um valor substantivo próprio.

O delineamento adoptado é de grupo único com medidas repetidas. Foram avaliadas três variáveis dependentes: 1) velocidade leitora – medida com base no tempo gasto pelos sujeitos na leitura de um texto; 2) acuidade de leitura – medida com base no número de erros de leitura e, 3) compreensão leitora – obtida a partir dos resultados numa prova de compreensão. Para a primeira variável obtiveram-se 3 medidas no início, a meio e no final do programa. Nas outras variáveis os sujeitos foram somente avaliados em dois momentos correspondentes ao início e ao fim do programa.

Na análise dos dados da velocidade leitora recorreu-se à análise de variância de medidas repetidas. Por sua vez, nas outras variáveis foi calculado o teste de Wilcoxon. Todos os procedimentos foram efectuados com o programa SPSS- *Statistical Package for Social Sciences*, versão 13.0. A apresentação dos resultados é efectuada de uma forma separada para cada uma das variáveis.

¹ A justificação para esta opção foi discutida no capítulo II)

2.2.1 Velocidade leitora

Os resultados individuais dos alunos ao longo das três avaliações estão descritos no quadro XVIII.

Quadro XVIII – Valores individuais da velocidade leitora dos seis alunos² nos três momentos.

Alunos	Momento1	Momento2	Momento3
Cátia	11.07	7.55	7
António	10.17	6.23	6.35
Manuel	9.15	7.16	6.10
Gonçalo	10.11	6.50	6.12
Miguel	11.30	9.46	8.34
Pedro	15.13	12.51	10

Estes resultados revelam uma mudança considerável em todos os alunos ao longo dos três momentos de avaliação. Esta mudança nos resultados individuais é bem evidente nos principais resultados das estatísticas descritivas (cf. Quadro XIX). No primeiro momento a média dos resultados situava-se em 11.2 minutos, no final do programa o valor médio foi de 7.3 minutos. De notar a redução na amplitude de valores e no desvio padrão.

Quadro XIX – Principais medidas descritivas da avaliação da velocidade leitora

	Momento1	Momento2	Momento3
N	6	6	6
Mínimo	9.15	6.23	6.10
Máximo	15.13	12.51	10.00
Média	11,2	8,2	7,3
Desvio Padrão	2,09	2,38	1,56
Variância	4.38	5.69	2.44

² Como referimos previamente os nomes dos alunos são fictícios.

Este ganho obtidos pelos sujeitos aparece igualmente evidenciado quando se considera a representação gráfica das trajectórias de cada sujeito (Figura 1).

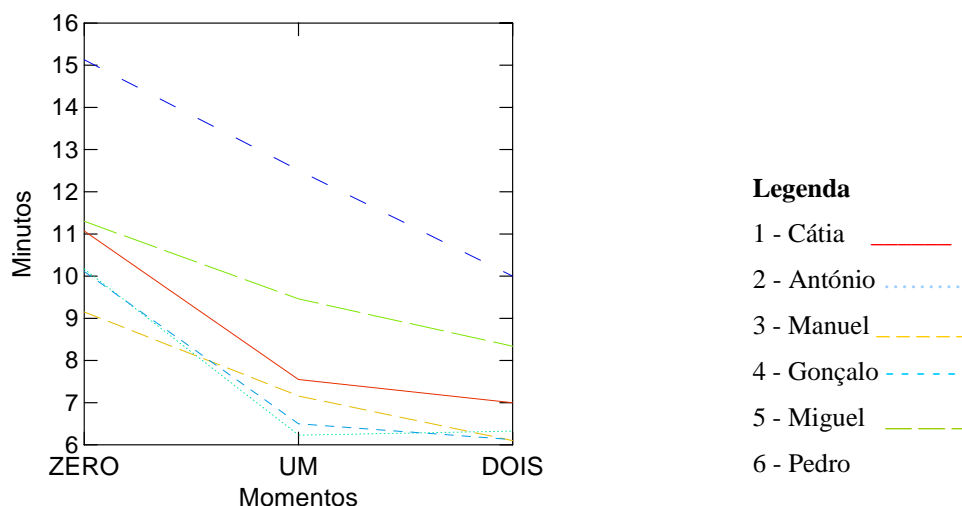


Figura 1 – “*Spaghetti plot*” das trajectórias do desempenho dos alunos, na velocidade leitora, ao longo dos 3 momentos de avaliação

Uma leitura detalhada da figura 1 revela que todos os alunos envolvidos obtiveram ganhos. Contudo registam-se diferenças relevantes ao nível interindividual. Os alunos 1, 2 e 4 (Cátia, António e Gonçalo) têm trajectórias semelhantes em forma, distinguindo-se dos perfis dos alunos 3, 5 e 6 (Manuel, Miguel e Pedro) que são mais lineares, isto é, paralelos.

Uma forma algo distinta de visualizar o comportamento das diferenças interindividuais na mudança intraindividual é apresentada nos resultados dos três pontos do tempo, que se apresenta na figura 2.

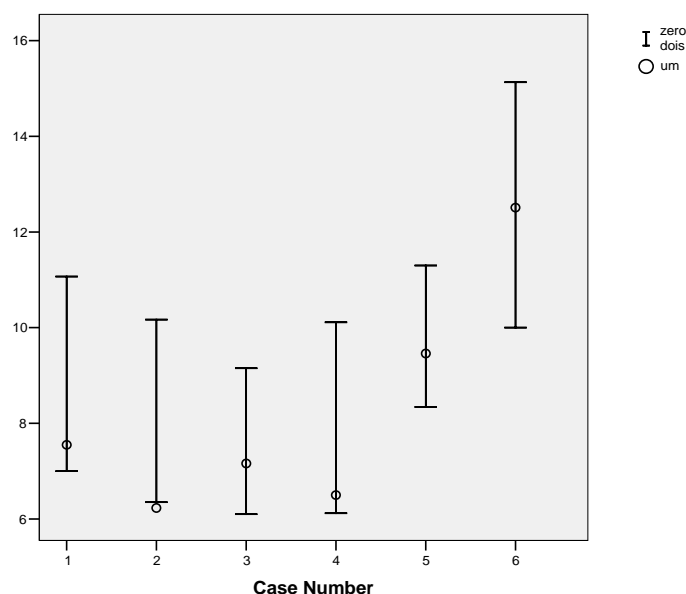


Figura 2 – Representação (*Ligh-Low-Close*) dos desempenhos individuais dos alunos na velocidade leitora nos 3 momentos de avaliação

Os alunos 1, 2 e 4 obtiveram valores intermédios (2º momento de avaliação) praticamente iguais aos do 3º momento. A partir deste 2º momento os ganhos obtidos não foram tão elevados. Por sua vez nos alunos 3, 5 e 6 o valor final é bem distinto dos anteriores. O aluno 6 merece uma referência particular. O seu desempenho era inferior aos dos restantes alunos no início do estudo e a sua posição relativa não se alterou no final do programa. Contudo foi dos seis aquele em que se verificou a maior redução no tempo gasto a ler o texto (15.13 – 10.00) dado que a diferença entre os momentos iniciais e final foi de 5.13 minutos. Esta redução foi sendo conseguida ao longo de todo o programa e não até meio, como se observou nos alunos 1,2 e 4. Este padrão diferente observado entre os alunos é evidente nos dois gráficos da figura 4. No primeiro representam-se os ganhos individuais do 1º para o 2º momento e no segundo gráfico os ganhos alcançados do 2º para o 3º momento.

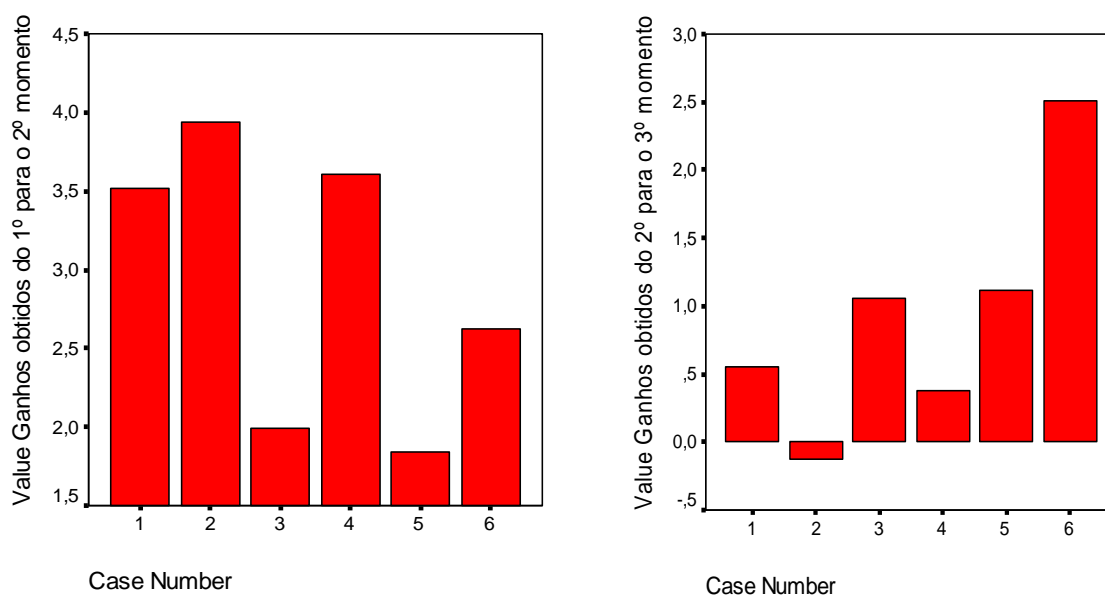


Figura 3 – Resultados dos desempenhos individuais dos alunos, na velocidade leitora no início e no final do programa

Apesar deste padrão diferencial a análise dos ganhos individuais absolutos no programa, considerando a diferença entre o início e o final do programa são similares. Estes ganhos foram respectivamente de³: 26%, 37%, 33%, 39%, 38% e 34%.

A análise gráfica das mudanças observadas nos três momentos de avaliação sugere que, embora todos os alunos tenham reduzido os seus tempos de leitura, as posições relativas entre eles é mantida. Esta hipótese, estabilidade global ou *tracking*, pode ser testada quantificando a ordenação da posição relativa dos resultados alcançados na leitura. Recorreu-se para tal ao cálculo do coeficiente de correlação intraclasse (R). O seu valor varia entre 0 e 1. A proximidade do valor 1 sugere a manutenção das diferenças interindividuais.

O coeficiente de correlação intraclasse, neste estudo, é de 0.97, (IC95% = 0.87; 0.99). Este resultado confirma a análise mais qualitativa efectuada previamente, ou seja, da estabilidade dos resultados.

As análises efectuadas até ao momento incidiram sobre as mudanças a nível individual. A ênfase nesta perspectiva está relacionada com os objectivos deste estudo, e consequentemente, com o *design* que foi adoptado. Interessava-nos poder analisar a um nível individual os ganhos obtidos pela participação num programa de treino intensivo. A análise dos resultados do grupo foi igualmente efectuada, no sentido de avaliar a eficácia do programa. Este procedimento é o mais frequente quando se trata de avaliar a

³ Cálculo com base na fórmula $(M3-M1/M1) \times 100$

eficácia de um programa. O teste formal à hipótese da mudança no valor da média mostra um resultado significativo [$F(2,10) = 64.32$, $p < 0.001$] visualmente representado na figura 4.

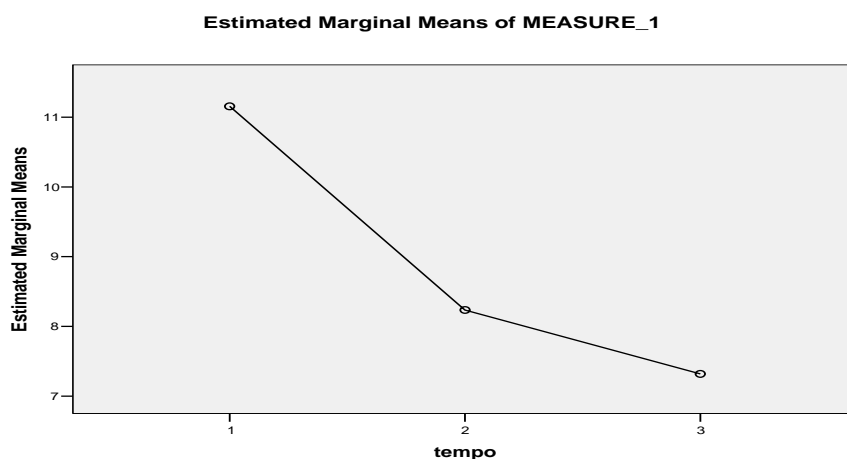


Figura 4 – Resultados absolutos na velocidade leitora ao longo dos 3 momentos de avaliação

O gráfico da figura 4 apresenta-se semelhante ao observado a nível individual. Os ganhos mais substanciais são observados do início para o meio do programa.

2.2.2 Acuidade leitora

A acuidade leitora foi avaliada somente em dois momentos, antes da implementação do programa e no final do mesmo. Em ambos os momentos foi utilizado o mesmo texto. A leitura era efectuada em voz alta. O registo dos erros era efectuado pela psicóloga à medida que o aluno lia o texto. Para a análise destes resultados recorreremos à utilização de um teste não paramétrico (Teste de Wilcoxon).

No quadro XX, apresentam-se os resultados descritivos relativos ao desempenho dos sujeitos nos dois momentos de avaliação.

Quadro XX – Principais medidas descritivas da avaliação da acuidade leitora

	Momento1	Momento2
N	6	6
Mínimo	13	0
Máximo	71	5
Mediana	36.50	1.50

Estes dados mostram dois aspectos que merecem ser destacados: (1) a amplitude elevada no número de erros (13-71) no primeiro momento e (2) a redução drástica do erro na leitura. Verifica-se que o valor da mediana passa de 36.50 para 1.50.

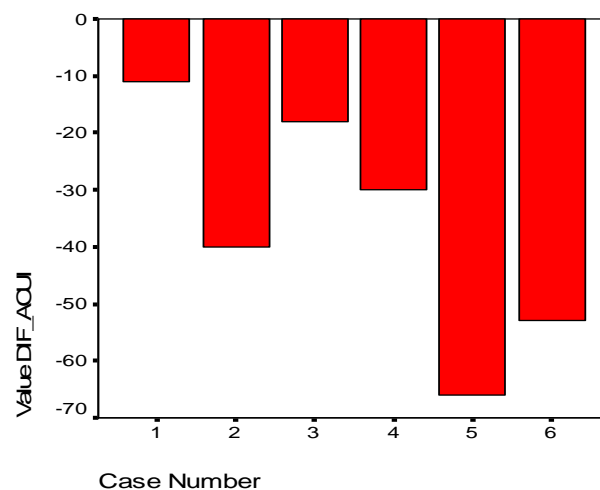


Figura 5 - Análise das diferenças entre os dois momentos de avaliação da acuidade para cada um dos sujeitos

Da análise da figura 5 podemos referir que o ganho foi maior nos sujeitos 5 (Miguel) e 6 (Pedro). Estes alunos apresentavam no início do programa o maior número de erros, respectivamente 54 e 71. Nos restantes alunos esse número de erros era: Cátia = 13; António = 43; Manuel = 19 e Gonçalo = 30. A menor redução foi precisamente observada na Cátia, que no início do programa apresentava já uma leitura com menos erros. Os ganhos absolutos individuais foram muito grandes: 93; 85; 93; 95; 100 e 98,2%.

Face a estas mudanças observadas a nível individual é de esperar que, considerando o desempenho do grupo se registem diferenças evidentes. O valor do teste de Wilcoxon ($Z = -2.20$, $p < 0.01$) é altamente significativo.

2.2.3 Compreensão leitora

Embora o programa não tivesse sido elaborado nem estruturado com o objectivo de treinar a compreensão leitora, por razões que já discutimos previamente, esta dimensão foi integrada no programa. A literatura aponta os problemas na descodificação como um dos factores que interfere na compreensão. Considerando estes dois aspectos é de esperar alguns ganhos no desempenho dos sujeitos. A nossa hipótese consiste em considerar que a verificaram-se diferenças estas não deverão, no entanto, ser substanciais. Tal como referimos previamente, a relação entre descodificação e compreensão é muito particular. A descodificação é considerada como condição necessária mas não suficiente.

Os ganhos obtidos pelos alunos ao longo do programa estão expressos na figura 6. A semelhança dos resultados nas outras variáveis dependentes já comentadas, também aqui os ganhos são diferentes para os sujeitos. Os alunos 1, 2, 3 e 4 têm ganhos absolutos semelhantes. O aluno 5 na segunda aplicação baixou os resultados. O aluno 6 foi aquele em a amplitude de variação do início para o fim foi mais acentuada. Os ganhos absolutos individuais foram: 37,5; 40; 30,8; 71,4; -28,6 e 220% respectivamente. Estes valores suplantam as expectativas iniciais.

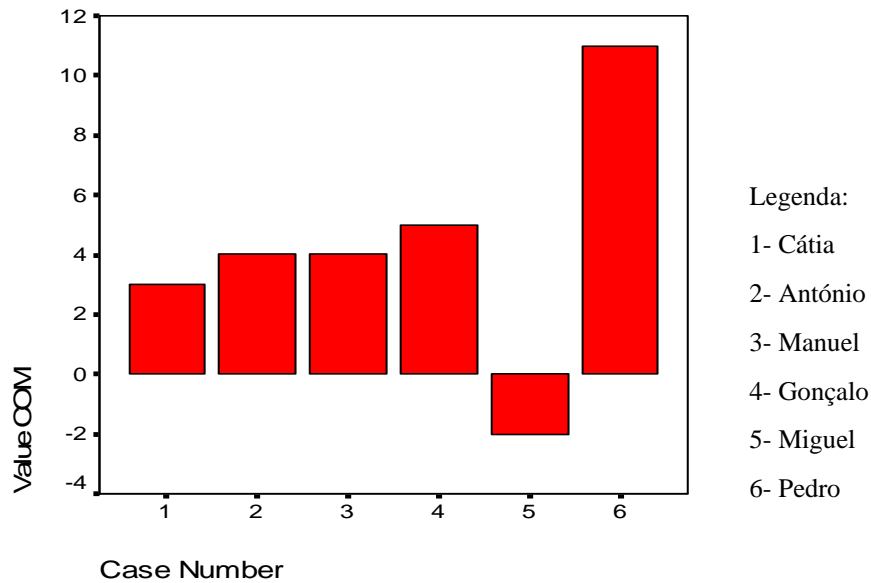


Figura 6 - A análise das diferenças entre os dois momentos de avaliação da compreensão para cada um dos sujeitos

No quadro XXI apresentam-se os valores alcançados pelo grupo nos dois momentos de avaliação da compreensão leitora.

Quadro XXI – Principais medidas descritivas da avaliação da compreensão leitora

	Momento1	Momento2
N	6	6
Mínimo	5	5
Máximo	13	17
Mediana	7.5	13.0

O desempenho do grupo vai no mesmo sentido da análise das mudanças individuais. As diferenças entre os dois momentos são estatisticamente significativas ($Z = -1.997$, $p < 0.05$).

3. Discussão dos resultados

Como já foi referido na introdução, um dos objectivos principais desta tese assentou na elaboração de um programa de intervenção ao nível da velocidade e acuidade leitora: “Ler bem para aprender melhor” e na avaliação da sua eficácia. Três variáveis foram contempladas: a velocidade, a acuidade leitora e a compreensão, que apesar da interligação existente entre elas foram apresentadas separadamente.

De uma forma geral, podemos referir que os dados descritos qualitativamente corroboram os dados quantitativos. A psicóloga e a professora consideram que os alunos apresentaram sinais claros de mudança no seu desempenho enquanto leitores. Esta mudança verificou-se nas três áreas avaliadas, embora, seja importante reforçar a ideia de que os nossos objectivos primordiais não tinham explicitamente o intuito de trabalhar as competências inerentes à compreensão leitora.

Este grupo de alunos apresentava, antes da aplicação do programa, um quadro de dificuldades na leitura muito significativo, situando-se por isso, no grupo dos alunos com pior desempenho nas provas de velocidade e compreensão leitora. Este foi, aliás o critério principal a considerar na sua selecção.

Relativamente à velocidade leitora, verificamos que estes alunos, ao longo dos três momentos de avaliação foram conquistando avanços significativos, embora com trajectórias algo diferentes. Alunos como a Cátia, o António e o Gonçalo obtiveram uma evolução notória do primeiro para o segundo momento, enquanto que deste para o terceiro as melhorias, embora existentes foram menos significativas. Em contrapartida, o Manuel, o Miguel e o Pedro mantiveram uma evolução mais constante, nos três momentos de avaliação. É ainda de referir que o Pedro, embora tenha sido o aluno com dificuldades mais evidentes no início do programa apresentou ganhos claros. Este aspecto vai de encontro aos resultados dos estudos que uma intervenção não pode ser delineada de uma forma universal ou unitária para todos os tipos de dificuldades e para todos os sujeitos. Esta deve apresentar um carácter individualizado, de acordo com as características desenvolvimentais e as dificuldades/potencialidades de cada sujeito (Torres & Fernández, 2001). Este aspecto foi acautelado na selecção dos sujeitos. Não consideramos os alunos que apesar de estarem inscritos no 3º ano de escolaridade tem dificuldades óbvias ao nível das RCFG/GF, nem os sujeitos que apresentam uma velocidade de leitura adequada, mas com dificuldades em compreender a informação veiculada nos textos escritos.

O trabalho ao nível da velocidade e acuidade leitora teve por base o método de leituras repetidas o qual se mostrou eficaz. Este resultado é coincidente com os de outros estudos (Citoler, 1996; Eldredge, 1990; O'Connor *et al.*, 2002). Uma vez que não foi usado nenhum grupo de controle não é possível saber até que ponto a mudança observada é devida apenas ao programa ou reflecte igualmente os efeitos das actividades escolares.

Da análise dos resultados obtidos por estes seis alunos na avaliação da compreensão pudemos observar uma mudança nos seus resultados, com excepção de um aluno. Este é descrito como impulsivo e com dificuldades de auto-controle. Embora não tenha rejeitado responder à prova de compreensão respondeu apressadamente. Não é possível afirmar se este comportamento reflecte a impulsividade referida pela professora ou uma reacção de desistência face a uma tarefa perspectivada como difícil.

Na literatura é estabelecida uma associação significativa entre a velocidade leitora e a compreensão. A velocidade de leitura é considerada como um dos factores que favorece a captação da mensagem (Estanqueiro, 1990; Goodman, 1987; Santos, 2000). A este propósito, Goodman (1987, p. 19) afirma que "a leitura veloz está associada com alta compreensão, em parte porque, sendo mais céleres, os leitores não se distraem com as informações irrelevantes do texto".

Apesar dos ganhos conquistados pelos seis alunos nas três áreas contempladas neste programa de intervenção, é de referir que os resultados alcançados no final continuam a situar-se aquém dos resultados obtidos pelo grupo dos melhores alunos da nossa amostra inicial. Ao nível da velocidade os seis melhores alunos obtiveram resultados na velocidade leitora que se situam entre as 98 e 172 palavras lidas por minutos e na compreensão obtiveram resultados entre os 16 e os 20 pontos. O grupo de seis alunos que participaram no programa obtiveram no final do mesmo valores entre 5 e 17 na compreensão leitora e conseguiram num minuto ler sensivelmente entre 37 e 61 palavras. Estes valores são indicadores de que embora os alunos tenham obtido mudanças em relação à leitura efectuada, não foi o suficiente para alçarem os resultados obtidos pelos melhores alunos do grupo.

Nas várias actividades desenvolvidas verificou-se que os alunos mostravam um grande interesse pela leitura de histórias. Apesar das dificuldades apresentadas a motivação para ouvir ler mantinha-se. Este é um dado importante. De acordo com Stanovich (1992) a combinação entre a falta de prática de ler, a descodificação laboriosa e a vivência de textos difíceis resultam em experiências pouco gratificantes em relação à

leitura. Contudo quando lhes é oferecido uma leitura entoada e bem estruturada, estes alunos mostram-se receptivos e motivados para a tarefa, o que simultaneamente lhes possibilita a observação de padrões eficazes de leitura e consequentemente aprender por modelagem.

As actividades que requerem uma postura activa da parte do sujeito foram aquelas em que mais dificuldades e resistências se observaram. Aparentemente estes alunos não estão habituados a interrogar-se acerca do que vão ler e colocam-se numa atitude passiva durante a leitura. As questões de compreensão dirigidas quer para níveis superiores (inferência e crítica) quer inferiores (perguntas que apelam à compreensão literal) suscitavam muitas dificuldades. Fica por esclarecer se tais dificuldades eram devidas a problemas de compreensão ou às dificuldades observadas ao nível da linguagem oral, uma vez que os seis alunos apresentavam dificuldades em expressar as suas ideias e opiniões, evidenciando um vocabulário pobre. A importância do vocabulário e a sua relação com a leitura tem sido referido em numerosas investigações (Beck, Perfetti & McKeown, 1982; Chall *et al.*, 1990; Snow *et al.*, 1991). Segundo Viana (2002) é fundamental para o processo de aprendizagem que a criança desenvolva determinadas capacidades de análise sobre a linguagem oral, antes ou no decurso do programa de instrução sobre leitura, uma vez que estas irão condicionar o sucesso de todo o processo de ensino. Possuir um vocabulário amplo, rico e bem interconectado, é uma das características dos leitores hábeis. Pelo contrário, os maus leitores identificam um menor número de palavras e têm dificuldades nas palavras abstractas, longas e pouco frequentes (Just & Carpenter, 1987). É também referido por Viana (2002) que os alunos com dificuldades de aprendizagem apresentam resultados inferiores aos das crianças sem dificuldades, em medidas de vocabulário quer na vertente receptiva, quer na vertente expressiva.

Uma terceira explicação alternativa prende-se com os conhecimentos prévios, este é outro dos factores comumente associados aos problemas na compreensão (Cooper, 1990; Lencastre, 2003; Spaulding, 1992). Esta é uma área em relação à qual não foi possível obter dados suficientes que permitissem esclarecer o seu impacto.

CONCLUSÃO FINAL

“A complexidade envolvida no processo de aprendizagem da leitura requer do aprendiz de leitor motivação, vontade, esforço e consciencialização do que está a ser aprendido. Por sua vez a morosidade inerente ao domínio desta competência exige, também, que o seu ensino se não limite à descodificação alfabética e se prolongue, de forma sistematizada e consistente, ao longo de todo o percurso escolar. A aprendizagem da leitura é uma tarefa para a vida inteira”
(Sim-sim, 2002, p. 5)

A investigação específica sobre a aprendizagem da leitura, tem sido tão rica nos últimos 40 anos que Besner e Humphreys (1991) sugerem que se trata do tema que suscitou o maior número de publicações. A investigação de conhecimento neste campo tem beneficiado de olhares diferentes sob o ponto de vista disciplinar e metodológico. Estudos de caso, estudos etnográficos, experimentais, correlacionais, investigações no campo da cognição, da psicologia do desenvolvimento, da linguística, da sociologia, do ensino, todos eles têm contribuído para o conhecimento actual que temos sobre esta competência que faz de nós "construtores de significado". Segundo estes autores esta diversidade de trabalhos pode ser classificada em função dos seus objectivos em três linhas principais. Numa primeira agrupam-se os estudos sobre a leitura como actividade linguística. Numa segunda o conjunto de investigações centradas nos factores/variáveis determinantes do desempenho de leitura. Por último, encontram-se os estudos que procuram estabelecer a eficácia de procedimentos de ensino.

De uma forma geral, os autores são unânimes em considerarem a existência de duas vertentes na leitura: a descodificação e a compreensão. Característico da descodificação é o conhecimento e a distinção visual e auditiva das letras, o relacionamento destas com os sons que representam, a junção de grafemas formando palavras e a identificação e pronunciação destas como entidades globais. A descodificação consiste, em suma, na transformação dos grafemas em fonemas, identificando e reconhecendo palavras utilizadas correntemente na comunicação entre indivíduos. O grau mais elevado, neste tipo de leitura, só se atinge, quando se tiver alcançado um automatismo entre ver palavras escritas e lê-las, não necessitando de recorrer à soletração. Por sua vez, a leitura de compreensão é não só posterior à descodificação, que ela pressupõe como condição, como também diferente nas suas características e objectivos. Esta leitura permite ao leitor ler palavras, frases e textos,

para lhes entender o significado, interpretando-os, apreciando-os e servindo-se da sua mensagem para adquirir e criar conhecimentos (Chall, 1990). As palavras deixam de ser consideradas e interpretadas isoladamente, e passam a ser perspectivadas como partes integrantes da frase e do texto global, onde têm a sua função e adquirem significado específico. Os leitores, assim que dominam as técnicas de descodificação, põem-nas, agora, ao serviço da compreensão da mensagem escrita, que depende, também, do seu desenvolvimento linguístico e das suas capacidades cognitivas (Perfetti, 1985). A compreensão leitora é concebida como um processo construtivo e dinâmico, fruto de actividade mental complexa por parte do leitor (Lencastre, 2003).

Muitos alunos apresentam desde as fases iniciais dificuldades na aquisição da leitura. Este facto é uma fonte de preocupação no domínio educativo e social, uma vez que o domínio da leitura é um factor importante na aprendizagem do sujeito entendida no seu sentido mais lato e com repercussões nas esferas pessoais, interpessoais e sociais (Castro & Gomes, 2000; Lopes, 2001; Martins, 1996).

Embora se possa afirmar que os problemas precoces de leitura e escrita constituem factores de risco consideráveis no desenvolvimento de trajetórias de vida menos favoráveis, diversos estudos referem resultados bastante mais favoráveis para os indivíduos que receberam o apoio e encorajamento em casa, que foram alvo de intervenções na escola e que, enquanto adultos, foram capazes de escolher ambientes adaptados às suas limitações e às suas capacidades. Baseados nos resultados destes estudos, pais e escola têm sido apontados como sendo os intervenientes com um papel mais determinante na promoção, prevenção e remediação desta competência (Lopes, 2001).

Como é explicitado no programa de português para o 1º ciclo do ensino básico, ao ingressar no ensino formal muitas crianças fizeram já descobertas importantes sobre a linguagem escrita, as quais poderão contribuir para o sucesso escolar (Viana, 2002). São capazes de representar o que lêem, pegam no livro, colocam-no na posição correcta, abrem-no, observam-no atentamente, realizam um discurso num determinado tom de voz - diferente do coloquial - passando as páginas e apontando o dedo. Esta conduta de imitação constitui um passo significativo e supõe que a criança sabe o que é ler, como se faz, qual é a atitude, o gesto e o tom adequados, a posição do livro. Toda esta informação tão importante não é possível de se ter se, previamente, a criança não tiver uma experiência directa, sistemática e habitual, de ver os adultos lerem em voz alta para ela. Para desenvolver estas aquisições é fundamental que a criança esteja inserida numa

dinâmica familiar e/ou escolar constituída por adultos que lhe sirvam de modelos na tarefa de ler, que leiam para e com ela muitas histórias, recorrendo a material diversificado. O sentido dessas leituras, o prazer que provocam nas crianças, a emoção que produzem, o bem-estar que experimentam na situação de leitura, o tom afectivo que rodeia a situação de ler, repercute-se na motivação das crianças para aprender a ler (Curtos, Morillo, & Teixidó, 2000). A capacidade que a criança tem de processar, compreender, pensar e fazer julgamentos acerca da estrutura da língua vai evoluindo. De início esse conhecimento é intuitivo e implícito. A aprendizagem inicial da leitura contribui para que o mesmo se torne explícito, formal e abstracto (Viana & Teixeira, 2002).

Desta forma e sabendo que há competências facilitadoras da aprendizagem da leitura, o ensino pré-escolar tem o importante papel de seleccionar e de implementar as metodologias e as estratégias mais adequadas para promover o desenvolvimento e/ou a optimização dessas competências (Viana & Teixeira, 2002). Contudo e independentemente das metodologias adoptadas, é fundamental ter presente que a aprendizagem da leitura (como qualquer outra) deve alicerçar-se sobre a curiosidade e o desejo de aprender. Daí que para a promover e facilitar seja preciso, antes de mais, saber o que é que pode contribuir para despertar o interesse por tal actividade.

A condição básica e fundamental para um ensino adequado de leitura na escola está associado à possibilidade de o mesmo ajudar os alunos a entender a sua aprendizagem como um meio para ampliar as suas possibilidades de comunicação, de prazer e de aprendizagem. A este propósito Colomer e Camps (2002) defendem que “dar razões para ler, multiplicar e variar as situações de autêntica leitura é o principal desafio para uma renovação educativa que deve superar o engessamento generalizado dos hábitos rotineiros de leitura” (p. 90).

O acto de leitura é acompanhado de emoções, quer sejam elas de curiosidade, interesse, excitação, consolo, alegria ou paz, quer sejam de ansiedade, medo ou aborrecimento. Como consequência o ensino da leitura pode permitir que a mesma venha a ser desejada ou indesejada. Este facto explica que cada vez mais a questão “como ensinar a gostar de ler?” aparece associada ao ensino do ler (Borges, 1998, Simsim, 2001b).

À escola é, cada vez, reclamado que contribua para a construção pelo aluno de estratégias e meios que lhe permita tornar-se num leitor polivalente. Segundo Butlen (1996) esta polivalência abarca áreas tão diversas como ensinar ao aluno: a) a adaptar o

seu modo de leitura (leitura silenciosa, leitura em voz alta, leitura rápida, leitura selectiva, leitura lenta, leitura aprofundada) ao seu projecto, à situação de comunicação e aos próprios textos com os quais é confrontado; b) as competências adequadas para tratar a informação em função dos diferentes tipos de escritos e textos (literários, técnicos, científicos ...); c) a ler diferentes suportes, como sejam a página do jornal, uma enciclopédia, no *ecrã* do computador ...; d) a ler com base em objectivos e motivações variadas, como sejam ler por prazer, por dever, por interesse, por necessidade; e) a realizar com eficácia uma tripla "viagem": viagem aos diferentes lugares de leitura (biblioteca, mediateca, livraria); viagem pelos objectos a ler (capítulos, índices, prefácios, notas sobre o livro); pela prática pessoal do sujeito que lê (avaliar as suas estratégias de leitura, os seus comportamentos, as suas capacidades para descobrir outros percursos de leitura).

Em Portugal os níveis de aquisição da leitura apresentados pelos alunos no ensino básico são preocupantes. Um dos últimos retratos que nos chega sobre a escola no domínio da língua materna é apresentado no Relatório Nacional da Avaliação Integrada das Escolas, da responsabilidade da Inspeção-Geral da Educação (IGE, 2001). Segundo este 20,6% dos alunos que terminam com aprovação a escolaridade obrigatória (9º ano) fá-lo sem sucesso na Língua Portuguesa. De acordo Sim-Sim (2001a) “isto significa que aproximadamente 21% desta população entra na vida profissional ou no ensino secundário sem o domínio de competências básicas para se exprimir oral e por escrito na sua língua materna” (p.17).

No 1º ciclo o insucesso na leitura é o principal responsável pelas retenções, pelas sinalizações para apoios educativos e pelo abandono escolar em ciclos posteriores. Os meios disponíveis nas escolas para intervir nestas situações nem sempre se têm revelado eficazes. Em parte porque simplesmente não estão disponíveis apoios ou quando os mesmos são dados tal ocorre em momentos que os atrasos na aprendizagem, por referência ao nível de escolaridade, são já demasiado graves. Não é intenção, nesta conclusão, discutir as políticas e as modalidades de apoio embora estas tenham no nosso entender uma influência muito grande na organização do apoio às crianças que apresentam dificuldades na aprendizagem na leitura. O nosso objectivo centrou-se na construção e avaliação de um programa de intervenção para crianças do 3º ano de escolaridade com problemas na descodificação leitora.

Ao longo da revisão teórica efectuada procuramos definir o conceito e analisar os factores associados à aprendizagem com sucesso dos mesmos. Daí termos feito incidir a

revisão da literatura sobre os factores etiológicos e os modelos associados ao ensino/aprendizagem da leitura. Uma vez que se tratava de construir um programa de intervenção, no segundo capítulo procuramos analisar de forma detalhada os procedimentos de avaliação e as linhas orientadoras subjacentes aos programas de intervenção.

Em relação a este último ponto pensamos que os programas revistos assentes nos modelos comportamentais se apresentam algo limitados, dado que ao enfatizar exclusivamente as competências associadas à descodificação não articulam no seu treino a relação desta dimensão com a compreensão e o gosto pela leitura. No programa elaborado procurou-se contemplar estes dois aspectos.

Os resultados obtidos, quer qualitativos quer quantitativos, mostram que o programa teve efeitos positivos ao nível da velocidade e da acuidade. Também ao nível da compreensão se registaram ganhos da performance dos alunos. Comparando a realização do grupo de seis alunos com a dos colegas de ano que não participaram no programa, verifica-se que se mantém as diferenças observadas, ou seja, os seus resultados continuam a situar-se num nível inferior.

Os resultados permitiram explorar um aspecto sobre o qual importa reflectir e que se prende com a duração do mesmo. Além das actividades propostas qualquer programa de intervenção tem que prever a duração do mesmo. Esta deve ser, por um lado, suficientemente longa para assegurar a eficácia do mesmo, mas não deve igualmente prolongar-se excessivamente do tempo. A análise de dados baseada nos perfis individuais permitiu verificar que a questão da duração deve ser equacionada em função de cada sujeito. Para alguns dos alunos envolvidos no programa metade das sessões teriam sido suficientes, para outros poderiam ter sido conseguidos mais ganhos se o mesmo se prolongasse no tempo.

Numa análise retrospectiva e reflexiva acerca da forma como este estudo foi desenvolvido e implementado consideramos fundamental destacar algumas limitações.

Uma primeira depende da opção metodológica tomada. O estudo de caso é uma metodologia cujos objectivos e finalidades estão claramente descritos na literatura e apresenta várias vantagens (Franklin *et al.*, 1997) mas tem limitações óbvias. A ausência de um grupo de controlo é uma delas. Sempre que se utiliza um *design* de grupo único não é possível ao investigador excluir a possibilidade da ocorrência de outros factores que possam explicar as mudanças observadas. Embora os ganhos

absolutos dos alunos tenham sido significativos a ausência de um *follow up* não permitiu testar a sua manutenção ao longo do tempo.

Na avaliação da velocidade e acuidade optou-se por manter o mesmo texto, controlando desta forma o estímulo usado na avaliação. Este factor – designado na literatura por reactividade das medidas (Almeida & Freire, 2000) não pode ser ignorado na apreciação dos resultados. A possibilidade de usar textos diferentes na avaliação pode constituir um ponto a ponderar em estudos posteriores. Ao longo do programa foram efectuadas três medições para a velocidade e duas nas outras variáveis dependentes consideradas. O alargamento destas poderia permitir ter uma noção mais precisa das mudanças nas trajectórias individuais.

Considerando o programa em si mesmo alguns aspectos merecem ser ponderados. Um primeiro prende-se com o papel e envolvimento dos professores. Ao longo deste programa a relação com a professora titular foi marcada pela cordialidade e pelo interesse da mesma em relação ao programa. Porém não esteve prevista qualquer tipo de actividade a efectuar com a sua colaboração. O programa ocorria durante o período em que os alunos estavam com a psicóloga mas não foram previstas tarefas a efectuar fora do contexto específico de implementação. O mesmo aconteceu em relação aos pais. A sua participação traduziu-se apenas na concessão de autorização para os alunos participarem no programa. Durante as semanas em que este foi aplicado vários pais mostraram-se interessados em ter mais informação sobre o mesmo e sobre os filhos. O envolvimento dos pais e professores bem como actividades a realizar pelo aluno são aspectos a considerar e que poderão contribuir para um incremento nos ganhos dos alunos.

Por último, e reportando-nos às actividades em que se pretendia trabalhar a compreensão e a leitura de histórias, parece-nos que estes aspectos podem ser mais valorizados na reconstrução do próprio programa. A questão central de saber em que medida é possível melhorar a velocidade e acuidade de leitura em alunos com um rendimento muito baixo merece, no nosso entender, ser enquadrado num objectivo mais amplo de ensinar os alunos a compreender e a gostar de ler.

- Adams, M. (1998). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. (10^a ed.) Cambridge: Lawrence Erlbaum.
- Adelman, H. S. & Taylor, L. (1986). The problems and definition and differentiation and the need for a classification schema. *Journal of Learning Disabilities*, 19, 515-520.
- Adrián, J. A., Alegria, J. & Morais, J. (1995). Metaphonological abilities of Spanish illiterate adults. *International Journal of Psychology*, 30 (3), 329-353.
- Alegria, J., Pignot, E. y Morais, J. (1982). Phonetic and analysis of speech and memory codes in beginning readers. *Memory and Cognition*, 10, 451-456.
- Alegria, J., Morais, J., & Content, A. (1987). Segmental awareness: respectable, useful and almost always necessary. *Cahiers de Psychologie cognitive*, 5 (7), 514-519.
- Alegria, J. & Morais, J. (1979). Le développement de l'habilité d'analyse phonétique conscient de la parole et l'apprentissage de la lecture. *Archives de psychologie*, 47, 251-270.
- Almeida, L. A. & Freire, T. (2000). *Metodologia da investigação em Psicologia da Educação*. Braga: Psiquilíbrios.
- Antão, J. (1998). Como fazer ... aquisição de algumas técnicas de leitura. *Noesis*, 47, 10-12.
- Aram, D. M. & Healy, J. M. (1988). *Hyperlexia: A review of extraordinary word recognition*. Nova York: Grune & Stratton.
- Bamberger, R. (1975). *Developper l'habitude de la lecture. Études et Documents d'information*. Paris: Unesco.
- Bannatyne, A. (1971). *Language, reading and learning disabilities*. Illinois: Charles Thomas.
- Barros, M. A. (1998). *A avaliação de leitura como chave para a intervenção pedagógica*. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa
- Bártolo, V. (2000). *Estudo da motivação para a leitura em alunos do ensino básico*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia (Tese de Mestrado).
- Benavente, A; Rosa, A.; Costa, F. & Ávila, P. (1996). *A literacia em Portugal: Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Bertelson, P., de Gelder, B., Tfouni, L. V., & Morais, J. (1989). Metaphonological abilities of adult illiterates: new evidence of heterogeneity. *European Journal of School Psychology*, 1 (3), 329-250.
- Besner, D. & Humphreys, G. W. (1991). Introduction. In D. Besner & G. H. Humphreys (Eds.), *Basic Processes in Reading: Visual Word Recognition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bitar, M.L. (1989). *Eficiência dos instrumentos de avaliação em leitura*. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica (Tese de Mestrado).
- Bonboir, A. (1970). *Pédagogie corrective*. Paris: P.U.F.
- Borges, T. M. (1998). *Ensinando a ler sem silabar*. Campinas: Papirus Editora
- Bowey, J. A., Cain, M., & Ryan, S. (1992). A reading-level design study of phonological skills underlying fourth-grade children's word reading difficulties. *Child development*, 63, 999-1011.
- Bradley, L. & Bryant, P. (1991). Phonological awareness: Implications for prereading and early reading instruction. In S. Brady & D. Shankweiler (Eds.), *Phonological processes in literacy*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Braibant, J. M. (1997). A decodificação e a compreensão: dois componentes essenciais da leitura no 2º ano primário. In J. Grégoire & Piérat (Eds.), *Avaliação os problemas de leitura: os novos modelos teóricos e as suas implicações diagnosticas*. Porto Alegre RS: Artes Médicas
- Bryant, P. & Bradley, L. (1987). *Problemas de leitura na criança*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Byrne, B. (1992). Studies in the unbiased acquisition procedure for reading: rationale, hypotheses and data. In P.B. Gough, L.C. Ehri y R. Treiman (Eds.), *Reading acquisition*. Hillsdale: New Jersey: LEA.
- Cadório, L. (2001). *O gosto pela leitura*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Cañas, J. L. & Hernández, T. M. (1992). *Aprender e ensinar a estudar*. Lisboa: Planeta Editora.
- Capovilla, A. G. S. & Capovilla, F. C. (2002). Intervenção em Dificuldades de Leitura e Escrita com Tratamento de Consciência Fonológica. In M. A. Santos & A. L. Navas (Eds.), *Distúrbios de leitura e escrita: teoria e prática*. Barueri: Manole
- Capovilla, F. C.; Macedo, E. C. & Charin, S. (2002). Competências de leitura e modelos na avaliação de compreensão em leitura silenciosa e de reconhecimento e

- decodificação em leitura em voz alta. In M. A. Santos & A. L. Navas (Eds.), *Distúrbios de leitura e escrita: teoria e prática*. Barueri: Manole
- Carrillo, M. S. (1994). Development of phonological awareness and reading acquisition. A study in spanish language. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 6, 279-298.
- Casas, A. M. (1988). *Dificultades de aprendizaje de la lectura, escrita y cálculo*. Valencia: Promolibro.
- Castro, S. L. & Gomes, I. (2000). *Dificuldades de aprendizagem na língua materna*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Castro, S. L. & Morais J. (1987). Year differences in illiterates. *Neuropsychology*, 25 (2), 409-417.
- Català, G., Català, M., Molina, E., & Monclús, R (2001). *Evaluación de la comprensión lectora. Pruebas ACL (1.º - 6.º de primaria)*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Catts, H. W., & Kahmi, A.G. (1999). *Language and reading disabilities*. Boston: Allyn Bacon.
- Chall, J. S., Jacobs, V.A., & Baldwin, L. E. (1990). *The reading crisis. Why poor children fall behind*. Cambridge: Harvard University Press.
- Chauveau, G. & Rogovas-Chauveau, E. (1994). *Las Chemins da la lecture*. Paris: Éditions Magnard.
- Chauveau, G., Rogovas-Chauveau, E., & Alves Martins, M. (1997). *Comment l'enfant deviene lecteur*. Paris: Editions Retz.
- Citoler, S. D. & Sanz, R. O. (1993a). A leitura e a escrita : processos e dificuldades na sua aquisição. In R. Bautista (Coord.), *Necessidades educativas especiais*. Lisboa: Dinalivro.
- Citoler, S. D. & Sanz, R. O. (1993b). A leitura: avaliação e intervenção educativa. In R. Bautista (Coord.), *Necessidades educativas especiais*. Lisboa: Dinalivro.
- Citoler, S. D. (1996). *Las dificultades de aprendizaje: un enfoque cognitivo – Lectura, Escritura, Matemáticas*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Colomer, T. & Camps, A. (2002). *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Porto Alegre: Artemed Editora.
- Cooper, J. D. (1990). *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Madrid: Visor.
- Coltheart, M. (1979). Phonological encoding in the lexicon decision task. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 31, 489-507.

- Cossu, G., Shankweiler, D., Liberman, I. Y., Katz, L., & Tola, G. (1988). Awareness of phonological segments and reading ability in Italian children. *Applied Psychological*, 9, 1-16.
- Critchley, M. & Critchley, E. A. (1978). *Dyslexia defined*. Londres: Heineman Medical.
- Cruz, V. (1999). *Dificuldades de aprendizagem*. Porto: Porto Editora
- Cuetos, F. (1991). *Psicología de la lectura (Diagnóstico y tratamiento de los trastornos de escritura)*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- Cunningham, A.E. (1990). Explicit versus implicit instruction in phonemic awareness. *Journal of Experimental Child Psychology*, 50, 429-444.
- Curtos, L.A.; Morillo, M. M., & Teixidó, M. M. (2000). *Escrever e ler*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Das, J.P., Naglieri, J.A., & Kirby, J.R. (1994). *Assessment of Cognitive processes. The pass theory of the intelligence*. Toronto: Allyn and Bacon.
- Díaz, J. Q. (1997). *La lectura e sistematización didáctica de un plan lector*. Madrid: Bruño.
- Domínguez, A.B. & Cuetos, F. (1992). Desarrollo de las habilidades de reconocimiento de las palabras en niños con distinta competencias lectora. *Cognitiva*, 4 (2), 193-208.
- Doyle, J. (1996). *Dyslexia: an introductory guide*. San Diego, CA: Singular Publishing Group.
- Downing, J. (1972). Children's developing concepts of spoken and written: a research report. *Journal of Educational Studies*, 2, 11-31.
- Downing, J. (1988). A influência da escola na aprendizagem da leitura. In E. Ferreiro & M. Palácio (Eds), *Os processos de leitura e escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Downing, J. & Leong, C. K. (1982). *Psychology of reading*. Toronto: MacMillan.
- Duarte, I. (2001). A formação em Língua Portuguesa na dupla perspectiva do formando como utilizador e como futuro docente da Língua Portuguesa. In I. Sim-Sim (Coord.), *A Formação para o Ensino da Língua Portuguesa na Educação Pré-escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora
- Ellis, A. W. (1989). *Lecture, écriture et dyslexie*. Paris: Delachaux et Niestlé.
- Erhi, L. C. & Robbins, C. (1992). Beginners need some decoding skill to read words by analogy. *Reading Research Quarterly*, 27(1), 13-27.

- Estanqueiro, A. (1990). *Aprender a estudar - um guia para o sucesso na escola*. Porto: Texto Editora.
- Fayol, M.; David, J.; Dubois, D; Rémond, M. (2000). *Maîtriser la lecture poursuivre L'apprentissage de la lecture de 8 à 11 ans*. Centre Nacional de Documentation Pédagogique : Éditiones Odile Jacob.
- Fernandes, P. F. P. (2000). *Dos sons às letras, das letras às palavras. Consciência fonológica em jardim de infância e aprendizagem da leitura no 1º ciclo*. Braga: Instituto de educação e psicologia (Tese de Mestrado).
- Ferreiro, E. (1984). The underlying logic of literacy development. In H. Goelmen, A. Oberg & F. Smith (Eds), *Awakening to literacy*. London: Heinemann Educational.
- Ferreiro, E. (1988). L'écriture avant la lettre. In H. Sinclair (Ed.). *La production de notations chez le jeune enfant*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1984). *Psicogénese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Figueiredo, M. J. & Lopes, J. (1998). O processamento fonológico e a aprendizagem da leitura e da escrita. In J. A. Lopes (Ed.), *Necessidades educativas especiais: estudos e investigação*. Braga: Sistemas Humanos e Organizacionais.
- Foorman, B. R., Francis, D. J., Schaywitz, S. E. Schaywitz, A. B., & Fletcher, J. M. (1997). The case of early reading intervention. In B. Blachman (Ed.), *Foundations of reading acquisition and dyslexia: Implications for early intervention*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Fonseca, V. (1999). *Insucesso escolar: uma abordagem psicopedagógica das dificuldades de aprendizagem*. Lisboa: Âncora Editora
- Forrest-Pressley, D.L. & Waller, T.G. (1984). *Cognition, metacognition and reading*. Berlin: Springer-Verlag.
- Forster, K. I. & Chamber, S.(1973). Lexical access and naming time. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 12, 627-635.
- Fox, B. & Routh, D. K. (1984). Phonemic analysis and synthesis as word attack skills revisited. *Journal of Educational Psychology*, 76, 1059-1064.
- Franchi, E. (1989). *Pedagogia da alfabetização – da oralidade à escrita*. São Paulo: Cortez.

- Galaburda, A. M. (1982). Neuroanatomical aspects of language and dyslexia. In Zotterman, Y. (Ed.), *Dyslexia neuronal. Cognitive and Linguistic Aspects*. Oxford: Oxford University Press.
- Garcia, S. M. (2000). *Cómo prevenir las dificultades en el aprendizaje de la lectura*. Archidona: Ediciones Aljibe.
- Garcia, J. N. (1995). *Manual de Dificultades de Aprendizaje. Language. Lecto-Escritura e Matemáticas*. Madrid: Narcea.
- Gathercole, S. E. & Baddeley, A. D. (1996). *Working memory and language*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Giasson, J. (1993). *A compreensão na leitura*. Porto. Edições ASA.
- Gleitman, L. R. & Rozin, P. (1977). *The structure and acquisition of reading: relation between orthographies and the structure of language*. In A. S. Reber & P. L. Scarborough (Eds.), *Toward a psychology of reading*. New York: Wiley.
- Glez, J. E. & López, M. R. Garcia, S. M. (1991). *Psico-pedagogia de la lectura*. Madrid: CEPE.
- Golbert, C. (1988). *A evolução psicolinguística e suas implicações na alfabetização: teoria, avaliação, reflexões*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Golder, C. & Gaonac'h, D. (1998). *Lire et Comprendre: Psychologie de la lecture*. Paris: Hachette Éducation
- Gombert, J. E. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris. P.U.F.
- Gombert, J.E. (1992). Activité de lecture et activités associées. In M. Fayol, J. E. Gombert, P. Lecocq, L. Sprenger-Charolles & D. Zagar (Eds.), *Psychologie Cognitive de la Lecture*. Paris: P.U.F.
- Goodman, K. S. (1976). Reading: A psycholinguistic guessing game. In H. Singer & R. B. Ruddel (Eds), *Theoretical models and processes of reading*. Newark Delaware: IRA.
- Goswami, U. & Bryant, P. (1990). *Phonological skills and learning to read*. Hillsdale, N. J. : Lawrence Erlbaum
- Gough, P. B. (1984). Word Recognition. In P.D. Pearson (Ed.), *Handbook of Reading Research*. New York: Longman.
- Gough, P. B. & Hillinger, M. L. (1980). Learning to Read: An unnatural Act. *Bulletin of the Orton Society*, 30, 179-196.
- Hallgren, B. (1950). Specific dyslexia. ("Congenital word-blindness"): a clinical and genetic study. *Acta Psychologica et Neurologica*, 65, xiii, 287.

- Harley, T. (2001). *The Psychology of language: from data to theory*. West Sussex, UK: Psychology Press.
- Harris, A. J. (1962). *How to increase reading ability*. New York: David Mackay Company.
- Heath, S.B. (1983) *Ways with words*. Cambridge: University Press.
- Henderson, J. M.; Singer, M., & Ferreira, F. (1995). *Reading and Language Processing*. Mahwah, NJ: Lawrence.
- Hiebert, E. & Raphael, T. (1998). *Early literacy instruction*. Orlando: Harcourt Brace College Publishers.
- Hurford, D. P.; Edwards, T. L.; Howerton, C. J.; Mote, C. R.; Schauf, J.D., & Coffey, P. (1993). An examinations of phonemic processing abilities during their first-grade. *Journal of Learning Disabilities*, 26 (3), 167-177.
- Jiménez, J.E. & Rodrigo, M. (1994). Is it true that the differences in reading performance between students with and without LD cannot be explained by IQ? *Journal of Learning Disabilities*, 27, 155-163.
- Just, M. & Carpenter, P. (1987). *The Psychology of reading and language comprehension*. Massachusetts: Allyn & Bacon.
- Koppitz, E. (1973). Special class pupils with learning disabilities: A five-year follow-up study. *Academic Therapy*, 8, 133-140.
- LaBerge, D. & Samuels, J. C. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. In H. Singer & R. Ruddel (1985), *Theoretical models and processes of reading*. Delaware: International Reading Association & LEA.
- Landerl, K.; Frith, U., & Wimmer, H (1996). Intrusion of orthographic knowledge on phoneme awareness. Strong in normal readers, weak in dyslexic readers. *Applied Psycholinguistic*, 17, 1-14.
- Lencastre, L. (2003). *Leitura: a compreensão de textos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lentin, L. (1990). *A criança e a linguagem oral. Ensinar a falar: Onde? Quando? Como?* (2ª Edição). Lisboa: Livros Horizonte.
- Lewkowicz, N. K. (1980). Phonemic awareness training: What to teach and word to teach it. *Journal of Educational Psychology*, 72, 686-700.
- Liberman, I.Y. (1973). Segmentation of the spoken word and reading acquisition. *Bulletin of the Orton Society*, 23, 65-77.

- Liberman, I.Y., Shankweiler, D., Fisher, W.F., & Carter, B. (1974). Explicit syllable and phoneme segmentation in the young child. *Journal of Experimental Child Psychology*, 18, 201-212.
- Light, J. G. & DeFries, J. C. (1995). Comorbidity of reading and mathematics disabilities: genetic and environmental etiologies. *Journal of Learning Disabilities*, 28, 96-106.
- Lyon, R. S. & Freeman, D. (1982). Neuropsychological Characteristics of empirically derived subgroups of learning disabled readers. *Journal of Clinical Neuropsychology*, 4, 343-365.
- Lyon, G. R. (1995). Toward a definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 4, 3-30.
- Lopes, J. (2001). *Problemas de comportamento, problemas de aprendizagem, problemas de "ensinagem"*. Coimbra: Quarteto Editora
- Lundberg, I., Frost, J., & Petersen, O. (1988). Effects of extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children. *Reading Research Quarterly*, 23, 262-284.
- Magalhães, A. M. & Alçada, I. (1994). *Os jovens e a leitura. Nas vésperas do Século XXI*. Cadernos do Professor. Lisboa: Caminho.
- Malcom, C. B.; Polatajko, H. J. & Simons, J. (1990). A descriptive study of adults with suspected learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 23 (8), 518-520.
- Mann, V. A. (1984). Longitudinal prediction and prevention of early reading difficulty. *Annals of Dyslexia*, 34, 117-136.
- Manrique, A. M. B. & Gramigna, S. (1984). La segmentación fonológica y silábica en niños de preescolar y primero grado. *Lectura y Vida*, 5, 4-15.
- Manzano, M. G. (1988). *A criança e a leitura*. Porto: Porto Editora.
- Margall, S. A. C. (2002). A Função auditiva na Terapia dos Distúrbios de Leitura e Escrita. In M. A. Santos & A. L. Navas (Eds.), *Distúrbios de leitura e escrita: teoria e prática*. Barueri: Manole
- Marques, R. (1990). *Ensinar a ler. Aprender a ler. Um guia para pais e educadores*. Lisboa: Texto Editora.
- Marsh, G.; Friedman, M.; Welch, V., & Desberg, P. (1980). The development of strategies in spelling. In U. Frith (Ed.), *Cognitive processes in spelling*. London: Academic Press.

- Marsh, G.; Friedman, M.; Welch, V., & Desberg, P. (1981). A cognitive developmental theory of reading acquisition. In G. E. MacKinnon & T. G. Waller (Eds), *Reading research: Advances in theory and practice*, Vol. 3. New York: Academic Press
- Martins, M. A. (1996). *Pré-história da aprendizagem da leitura*. Lisboa: ISPA
- Martins, M. A. & Niza, I. (1998). *Psicologia de aprendizagem da linguagem escrita*. Lisboa: Universidade Aberta
- Marujo, H. A., Neto, L., & Perloiro, F. (1998). *A família e o sucesso escolar: Guia para pais e outros educadores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Marujo, H. A., Neto, L., & Perloiro, F. (1999). *Educar para o optimismo*. Lisboa: Editorial Presença.
- McClearn, G. E. (1978). Review of dyslexia-genetic aspects. In Benton, A. L. & Pearl, D. (Ed.), *Dyslexia: An appraisal of current knowledge*. New York: Oxford University Press.
- Mialaret, G. (1966). *L'Apprentissage de la lecture*. Paris: P.U.F.
- Mialaret, G. (1997). *A aprendizagem da leitura* (3ª ed.). Lisboa: Editorial Estampa
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica, Núcleo de Educação Pré - Escolar.
- Miguel, E. S. & Martin, J. M. (1998). Las dificultades en el aprendizaje de la lectura. In Bermejo, V. S. & Llera, J. A. B (Eds). *Dificultades de Aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Morais, J. (1997). *A arte de ler: Psicologia cognitiva da leitura*. Lisboa: Edições Cosmos.
- Morais, J., Cary, Alegria, J., & Bertelson, P. (1979). Does awareness of speech as a sequence of phonemes arises spontaneously? *Cognition*, 7, 323-331.
- Morais J., Content, Cary, A. L. & Mehler, J. (1989). Syllabic segmentetion and literacy. *Language and cognitive processes*, 4 (1), 57-67.
- Morton, J. (1969). Interaction of information in word recognition. *Psychological Review*, 76, p. 165-178.
- Morton, J. (1979). Word recognition. In J. Morton & J. C. Marshall (Eds.). *Psycholinguistic series 2: es and processes*. Cambridge: Mit Press

- Nesdale, A. R., Herriman, M. L., & Tunmer, W. E. (1984). Phonological awareness in children. In W. E. Tunmer, C. Pratt & M. L. Herriman (Eds.), *Metalinguistic awareness in children*. Berlin. Springer- Verlag.
- O'Connor, R. E.; Bell, K. M.; Harty, K. R.; Larkin, L. K.; Sackor, S. M., & Zigmond, N (2002). Teaching reading to poor in the intermediate Grades: A comparison of text difficulty. *Journal of Educational Psychology*, 94 (3), 474-485.
- Pennac, D. (1993). *Como um romance*. Porto: Edições Asa
- Pereira, I. S. P.(2003a). Como é possível preparar os alunos do nível pré-escolar para a compreensão na leitura. In F. L. Viana, M. Martins, & E. Coquet. (Coord.), *Leitura, Literatura Infantil e Ilustração: investigação e prática docente*. Braga: Universidade do Minho
- Pereira, L. A. (2003b). Ler e escrever, na escola, com as crianças. In M. A. Santos & A. L. Navas (Eds.), *Leitura, Literatura Infantil e Ilustração: investigação e prática docente*. Braga: Universidade do Minho
- Pereira, L. D.; Navas, A. L. G. P., & Santos, M. T. M (2002). Processamento auditivo: uma abordagem de associação entre a audição e a linguagem. In M. A. Santos & A. L. Navas (Eds.), *Distúrbios de leitura e escrita: teoria e prática*. Barueri: Manole
- Perfetti, C. (1985). *Reading ability*. New York: Oxford University Press.
- Perfetti, C. A. (1991). Representations and awareness in the acquisition of reading competence. In L. Rieben & C. A. Perfetti (Eds.), *Learning to read: Basic research and its implications*. Hillsdale: LEA.
- Pestana, M. H. & Gageiro, J. N. (2000). *Análise de dados para ciências sociais*. 2ª Edição. Lisboa: Edições Silabo.
- Portal, M. D. G. (1998). *Dificultades en el aprendizaje de la lectura*. Madrid: Ediciones Morata.
- Rabinovitch, R. O. (1968). Reading problems in children: Definitions and classifications. In A. H. Keeney, A. H. & V. T. Keeney, V. T. (Eds.). *Dyslexia. Diagnosis and treatment of reading disorders*. Saint Louis: Mosby
- Raven, J. C.; Raven, Court, J. H. & Raven, J (1996). *Raven Matrices Progresivas*. Manual (2ª edición ampliada). Madrid: TEA Ediciones.
- Rebelo, J. A. S. (1993). *Dificuldades da leitura e da escrita em alunos do ensino básico*. Rio Tinto: Edições Asa.

- Ribeiro, A. P. (1999). *Desvios de leitura oral no 1º ciclo do ensino básico*. Braga: Universidade do Minho.
- Rieben, L. & Saada-Robert, M. (1991). Developmental patterns and individual differences in the word-search strategies of beginning readers. *Learning and Instruction*, (1), 67-87.
- Rocha, B. P. (1991). *A reeducação da criança disléxica*. Lisboa: Escher.
- Rodrigues, M. A. C. (1991). *A dislexia*. Lisboa: Editorial O Livro.
- Rosário, P. (1999). *Variáveis cognitivo-motivacionais na aprendizagem: As “Abordagens ao estudo” em alunos do Ensino Secundário*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia.
- Rubenstein, H.; Lewis, S. S. & Rubenstein, M. A. (1971). Evidence for phonemic recoding in visual word recognition. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 10, 645-658.
- Rumelhart, D. (1975). Notes on Schema for stories. In D. Bobrow & M. Collins (Eds). *Representing and understanding. Studies in Cognitive Science*. New York: academic Press.
- Rutter, M.; Tizard, J., & Whitmore, K. (1970). *Education, health and behavior*. London: Longman.
- Sánchez, E. (1995a). A aprendizagem da leitura e seus problemas. In R. Bautista (Coord.), *Desenvolvimento psicológico e educação: Necessidades educativas especiais*. Vol. 3. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Sánchez, E. (1995b). Estratégias de intervenção nos problemas de leitura. In R. Bautista (Coord.), *Desenvolvimento psicológico e educação: Necessidades educativas especiais*. Vol. 3. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Sánchez, P. A. & Jiménez, M., S., R. (2001). *La lecto-escritura en la educación infantil*. Archidona: Ediciones Aljibe.
- Santos, M. T. M. & Navas, A. L. G. P. (2002a). Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem Escrita. In M. T. Santos & A. L. Navas (Eds.), *Distúrbios de leitura e escrita: teoria e prática*. Barueri: Manole
- Santos, M. T. M. & Navas, A. L. G. P. (2002b). Distúrbios de Leitura e Escrita. In M. T. Santos & A. L. Navas (Eds.), *Distúrbios de leitura e escrita: teoria e prática*. Barueri: Manole.

- Santos, M. T. M. & Navas, A. L. G. P. (2002c). Terapia de Linguagem Escrita. In M. T. Santos & A. L. Navas (Eds.), *Distúrbios de leitura e escrita: teoria e prática*. Barueri: Manole
- Santos, E. M. (2000). *Hábitos de leitura em crianças e adolescentes*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Santos, V. M. (2004). *Aprender e ensinar a ler: modelos, métodos, dificuldades e formação de professores*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia.
- Savin, H. B. (1972). What the child knows about speech when she starts to learn to read. In J. F. Kavanagh & I. G. Mattingly (Eds.). *Language by ear and by eye*. Cambridge: MIT Press.
- Scarborough, H.S. (1991). Antecedents to reading disability: preschool language development and literacy experiences of children from dyslexic families. *Reading and Writing*, 3, 219-233.
- Schankweiler, D. E., & Liberman, I. Y. (1972). Misreading: A search for causes. In J. F. Kavanagh & I. G. Mattingly (eds.). *Language by ear and by eye*. Cambridge: MIT Press.
- Simonsen, S. & Singer, H. (1992). Improving reading instruction in the content areas. Newark; Delaware: International Reading Association.
- Sim-Sim, I. (1997). *Avaliação da linguagem oral. Um contributo para o conhecimento do desenvolvimento linguístico das crianças portuguesas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sim-Sim, I., Duarte, I., & Ferraz, M. J. (1997). *A língua materna na educação básica. competências nucleares e níveis de desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta
- Sim-Sim, I. (2001a). Um retrato da situação: Os dados e os factos. In I. Sim-Sim (Org.), *A Formação para o Ensino da Língua Portuguesa na Educação Pré-escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora
- Sim-Sim, I. (2001b). A formação para o ensino da leitura. In I. Sim-Sim (Org.), *A Formação para o Ensino da Língua Portuguesa na Educação Pré-escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora
- Sim-Sim, I. (2002). Prefácio. *Aprender a ler: da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Porto: Edições Asa.

- Simão, A. M. V. (2002). *Aprendizagem estratégica: uma aposta na auto-regulação*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Silva, A. C. (2002). *Bateria de Provas Fonológicas*. Lisboa: ISPA.
- Silva, A. C. (2003). *Até à descoberta do princípio alfabético*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Smith, F. (2003). *Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler (2ª reimpressão)*. Porto Alegre: Artmed Editora
- Snow, C.E. (1983). Literacy and language relationships during the preschool years. *Harvard Educational Review*, 53, 165-189.
- Soares, M. A. (2003). *Como motivar para a leitura*. Lisboa: Editorial Presença.
- Soares, M. B. (1991). *Alfabetização no Brasil – o estudo do conhecimento*. Brasília: Inep/Reduc.
- Solé, I. (1999). *Estratégias de lectura (9ª ed.)*. Barcelona: Instituto de Ciències de Educació.
- Solé, I. (2003). Leitura em educação infantil? Sim, obrigada! In A. Teberosky, C. Oller, E. V. Abarca, G. M. Rico, I. Solé, J. Serra, J. Quintanal, J. Jolibert, L. Tolchinsky, M. T. Bofarull, M. Pipkin, M. Cerezo, M. Soliva, & R. Gil (Org.). *Compreensão da leitura: a língua como procedimento*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Sousa, C. (1999). *A Língua escrita: um processo de apropriação*. Braga: Universidade do Minho
- Sousa, M. L. (2000). *Avaliação das dificuldades de aprendizagem da leitura: O difícil consenso de critérios*. Braga: Instituto de educação e psicologia (Tese de Mestrado).
- Spauldiong, C. L. (1992). *La motivación para leer y escribir*. Buenos Aires: Aique.
- Spear-Swerling, L.; & Sternberg, R. J (1996). *Off track: when poor readers became learning disabled*. Boulder: Westview Press.
- Stahl, S. A. & Murray, B. A. (1994). Defining phonological awareness and its relationship to early reading. *Journal of Educational Psychology*, 86 (2), 175-185.
- Stanovich, K. (1992). Speculations on the causes and consequences of individual differences in early reading acquisition. In P. Gough, L. Ehri, & R. Treiman (Eds). *Reading acquisition*. New Jersey: Lawrence Erlaum.

- Stanovich, K. E., Cunningham, A. E. & Feeman, D. J. (1984). Relation between early reading acquisition and word decoding with and without context. A longitudinal study of first grade children. *Journal of Educational Psychology*, 76 (4), 668-677.
- Stevens, A. L. & Rumelhart, D. E. (1975). Errors in reading: an analysis using an augmented transition network model of grammar. In Norman & Rumelhart (Eds.), *Explorations in Cognition*. S. Francisco: W. H. Freeman & Co.
- Stothard, S. E. (1994). The nature and treatment of reading comprehension difficulties in children. In C. Hulme & M. Snowling (Eds), *Reading development and dyslexia*. London: Whurr Publishers.
- Stuart, M. & Coltheart, M. (1988). Does reading develop in a sequence of stages? *Cognition*, 30, 139-181.
- Taylor, H. G. (1989). Learning disabilities. In E. J. Mash & R. A. Barkley (Eds), *Treatment of childhood disorders*. New York: Guilford Press.
- Thomson, M. E. (1992). *Dislexia. Su naturaleza, evaluación y tratamiento*. Madrid: Alianza Editorial.
- Torgesen, J. K., Wagner, R. K., & Rashotte, C. A. (1994). Longitudinal studies of phonological processing and reading. *Journal of Learning Disabilities*, 27 (5), 276-286.
- Torres, R. M. R. & Fernández, P. (2001). *Dislexia, disortografía e disgrafia*. Amadora: McGraw-Hill.
- Tunmer, W. E. (1990). The role of language prediction skills in beginning reading. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 25, 95-114.
- Tunmer, W., & Roh, M. (1991). Phonological awareness in reading acquisition. In D. Sawyer & B. Fox (Eds.). *Phonological awareness in reading*. New York: Springer-Verlag.
- Valle Arroyo, F. (1989). Errores en la lectura y escritura. Un modelo dual. *Cognitiva*, 2, 35-63.
- Vale, A. P. (1999). *Correlatos metafonológicos e estratégias iniciais de leitura-escrita de palavras no Português: uma contribuição experimental*. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Velásquez, M. G. F (2002). *Consciência fonológica e conceitos acerca da escrita: um estudo com alunos do 1º ano de escolaridade*. Braga: Instituto de educação e psicologia (Tese de Mestrado).

- Vellutino F. R. (1979). *Dyslexia. Theory and Research*. Cambridge: University Press.
- Vellutino, F. R., Scanlon, D. M., Sipay, E. R., Small, S. G., Chen, R., Pratt, A. & Denckla, M. B. (1996). Cognitive profiles of difficult – to – remediate and readily remediated poor readers: Early intervention as a vehicle for distinguishing between cognitive and experimental deficits as basic causes of specific reading disability. *Journal of Educational Psychology*, 88 (4), 601-638.
- Viana, F. L. (2002). *Da linguagem oral à leitura: Construção e validação do Teste de Identificação de Competências Linguísticas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Viana, F. L. & Leal, M. J. (2002). Avaliação da leitura no 1º ciclo do ensino básico: contributos para a validação de um instrumento de avaliação. In F. L. Viana, M. Martins & E. Coquet (Org.). *Actas do III Encontro de Leitura, Literatura Infantil e Ilustração*. Braga: Centro de Estudos da Criança.
- Viana, F. L. & Teixeira, M. M. (2002). *Aprender a ler: Da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Porto: Edições Asa
- Vogler, G. P., Defries, J.C., & Decker, S.N. (1985). Family history as an indicator of risk for reading disability. *Journal of Learning Disabilities*, 18, 419-421.
- Wagner, R. K. & Torgesen, J. K. (1987). *The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills*. *Psychological Bulletin*, 10 (2), 192-212.
- Yaden, D. B. & Templeton, S. (1996). Introduction: Metalinguistic awareness – an ethimology. In D. B. Yaden Jr. & Templeton (Eds), *Metalinguistic Awareness and beginning literacy*. Portsmouth, N. H.: Heinemann.
- Yopp, H.K. (1988). The validity and reliability of phonemic awareness tests. *Reading Research Quarterly*, 23, 159-177.

ANEXO 1

PLANIFICAÇÃO DE TRÊS SESSÕES DO PROGRAMA



PROGRAMA DE INTERVENÇÃO NAS DIFICULDADES DE LEITURA (VELOCIDADE E ACUIDADE)

1ª Sessão – Motivação para o programa

Objectivos

- ✓ Apresentação dos alunos e da psicóloga
- ✓ Criação de um clima de abertura e empatia
- ✓ Levantamento das expectativas dos alunos
- ✓ Exploração das percepções pessoais dos alunos acerca da importância da leitura
- ✓ Exploração das percepções pessoais dos alunos sobre o seu desempenho na leitura
- ✓ Exploração dos objectivos/importância da aprendizagem da leitura
- ✓ Apresentação do programa

Actividades

1. Apresentação dos elementos que constituem o grupo

Uma vez que este não foi o primeiro contacto estabelecido com os alunos, procurou-se, essencialmente, estabelecer um diálogo em que cada um partilhasse com o grupo as actividades preferidas na ocupação dos tempos livres, a sua principal qualidade e o seu maior defeito. A psicóloga apresentou-se também, assim como ao novo elemento – a psicóloga que irá proceder à aplicação do programa.

Informou-se o grupo do horário, dos objectivos e da duração das sessões, bem como da estrutura do programa. Distribui-se as fichas “o meu gráfico de leitura”, explicando-se a sua funcionalidade.

Foi, também, explicado aos alunos o porquê de nos textos iniciais, as sílabas das palavras, estarem divididas por duas cores.

2. Levantamento das expectativas dos alunos

Procedeu-se à análise das expectativas dos alunos face às futuras sessões. Registaram-se as suas respostas no quadro e de seguida comentou-se, aproveitando para serem clarificar algumas falsas crenças.

3. Exploração das percepções pessoais dos alunos



Partindo da ficha: “ *Saber ler, é ou não importante?*”, os alunos registaram as suas opiniões acerca da importância de um bom domínio dos mecanismos inerentes à leitura. De seguida, as folhas foram recolhidas e retiradas uma a uma, casualmente, sendo dado a conhecer ao grupo a opinião de todos os elementos, sem no entanto, identificar os seus autores. Esta partilha de opiniões permitiu levar o grupo a uma reflexão e discussão acerca de duas áreas fundamentais:

- a importância da leitura.

Nesta discussão salientou-se o facto, da leitura ser uma aquisição não só importante no contexto escolar, mas também na vida quotidiana (ex: ler uma carta; ler uma instrução cerca do funcionamento de uma máquina nova; informações na rua; informações para nos localizarmos numa cidade; trabalhar com o computador; ter acesso a informações só nossas – contas, banco, etc.; para aprendermos coisas novas; para nos divertirmos, para nos desenvolvermos – quanto mais se lê, mais se sabe, melhor se escreve e melhor se fala ...).

Clarificou-se, também, que ler, embora implique decifrar, conhecer as letras e os seus sons, não é só isso – ler é compreender. Para compreendermos bem o que lemos é importante que saibamos ler de uma forma correcta (acuidade) e rápida (velocidade). Estes aspectos ajudar-nos-ão a fazer uma leitura eficaz, o que só se conquista com muito treino e prática. Sublinhou-se, mais uma vez, que este será, o principal alvo do trabalho que iremos desenvolver.

- as suas percepções acerca do seu próprio desempenho nesta área.

Este contexto proporcionou aos alunos, partilharem a sua experiência pessoal relativamente à forma como decorreu esta aprendizagem. Referiram-se ainda às dificuldades que sentem, aos motivos dessas dificuldades e às formas que utilizam para as procurarem minimizar.

4. Avaliação da sessão.

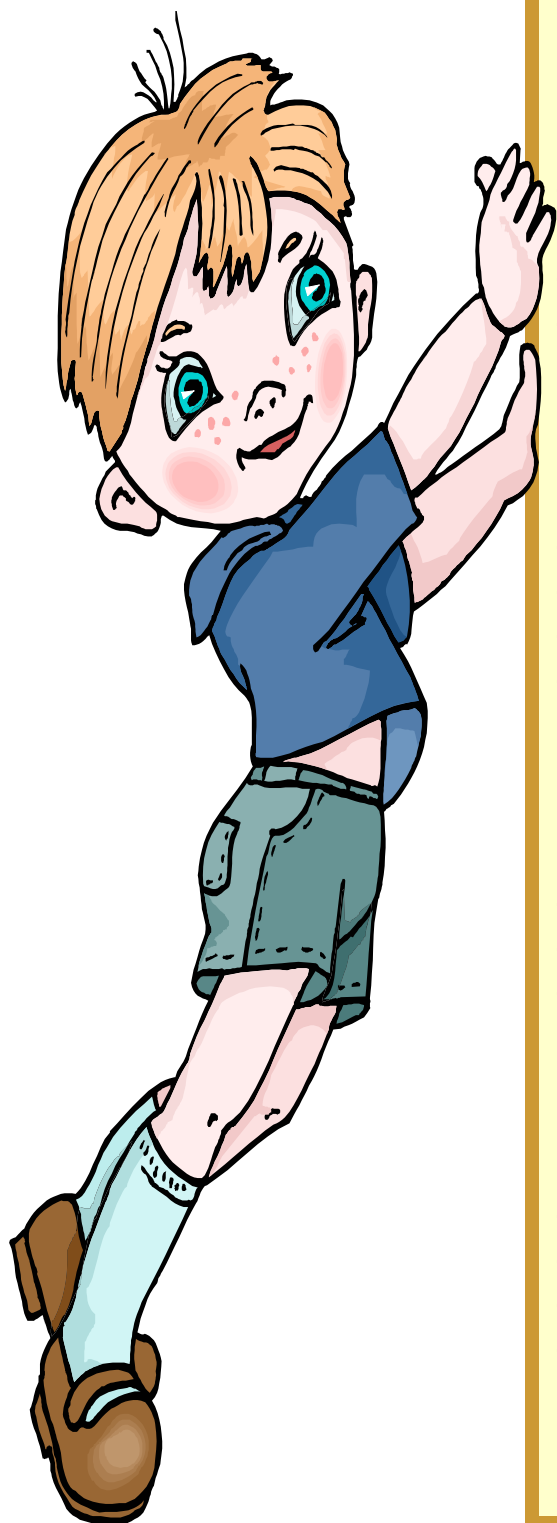
Distribui-se a ficha: “ *Avaliando a sessão nº 1*”, onde os alunos registaram as suas opiniões. Estas fichas são anónimas e posteriormente lidas em voz alta, no sentido de permitirem fazer algumas reflexões em grupo e eventualmente alguns ajustes na estruturação das sessões.

Material da Sessão

- ✓ Ficha: “*Saber ler: é ou não importante?*”
- ✓ Fichas: “*O meu gráfico de leitura*”
- ✓ Ficha: “ *Avaliando a sessão nº 1* “



Saber ler: é ou não importante?



Dá a tua opinião pessoal acerca das seguintes questões.

1 - O que é para ti ler?

2 - E para que serve, saber ler?

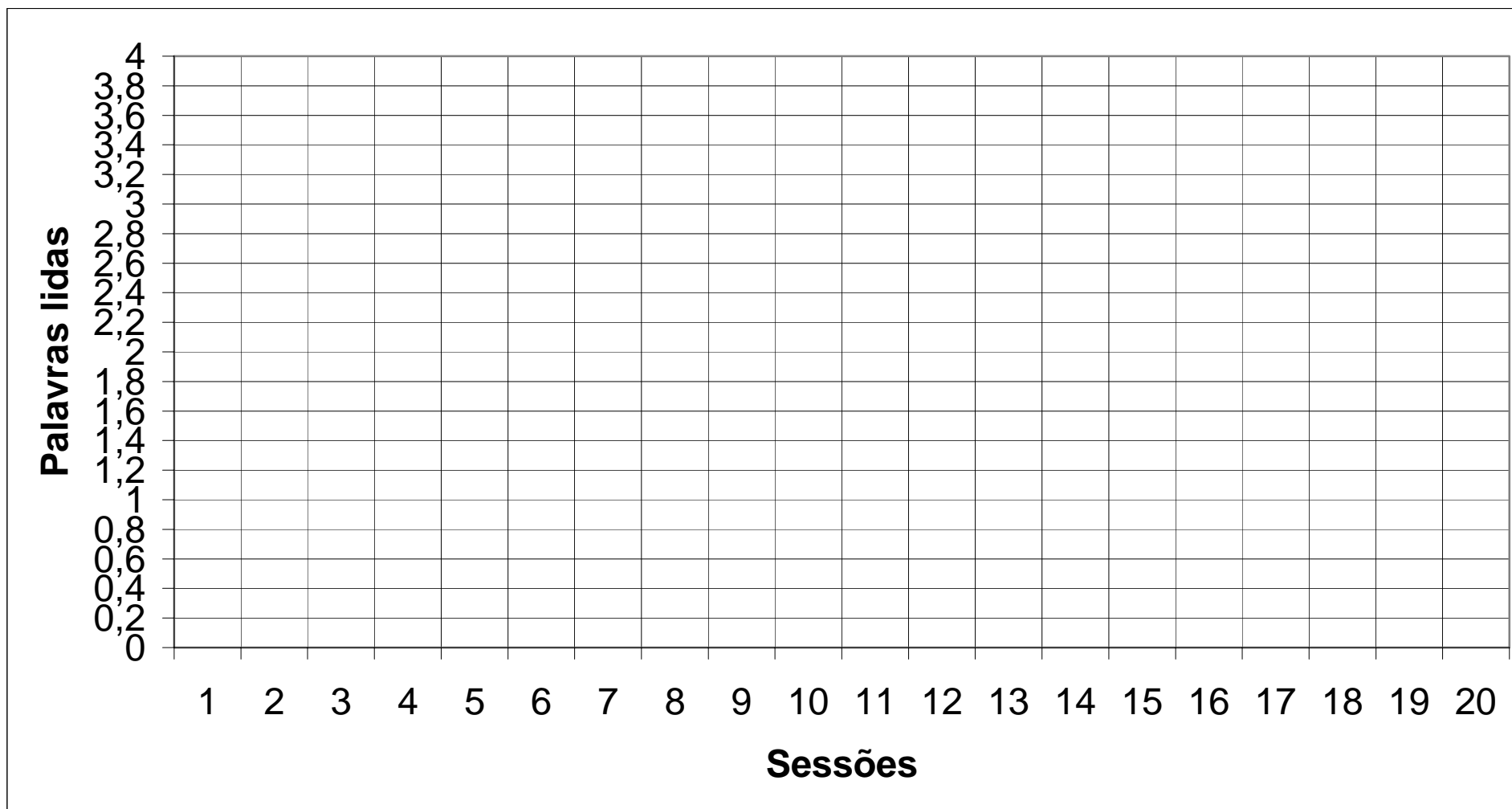
3 - Achas que saber ler bem é ou não importante? Porquê?

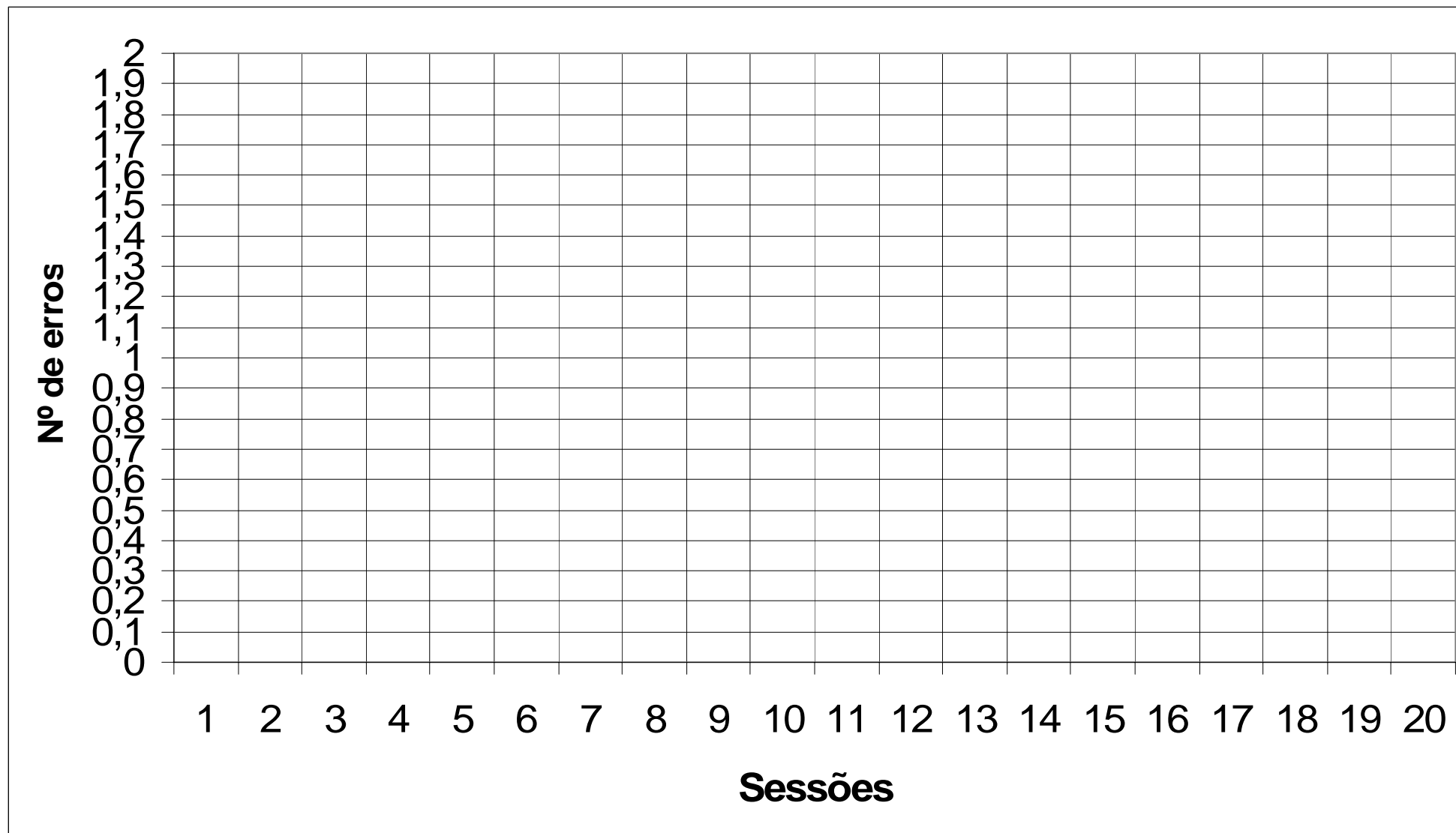
4 - Como achas que é a tua leitura?

Nome: _____



O meu gráfico de leitura







Avaliando a sessão nº. 1

1 . O que mais gostaste nesta sessão?

2 . O que menos gostaste?

3 . O que aprendeste de novo?

4 . O que gostavas que fosse diferente?

5 . Há alguma sugestão para dar? Qual?





9ª Sessão – Os Três Porquinhos

Actividades:

1- Activação dos conhecimentos prévios

P - Leitura do Título do texto

P - Levantamento de algumas questões prévias:

P. Quem conhece a história?

P. O que sabem acerca desta história?

P. De que acham que trata a história? O que irá acontecer?

P - Pedir aos alunos que formulem questões acerca do texto

(Quem são as personagens? Quando ocorre a acção; aonde,)

P/A - Exploração do significado das palavras.

Identificação de sinónimos e/ou definição do conceito e/ou construção de frases com as palavras. Nas palavras que os alunos desconhecem completamente propor que procurem descobrir o seu significado durante a leitura do texto.

(Ex: porquinhos, construir, terceiro, pelinhos, focinho, soprar, telhado, desceu, chaminé)

2 - Leitura em voz alta da história

3 - Exploração da história

P. Confrontar os alunos com as hipóteses formuladas previamente. (o que sabem? O que irá acontecer).

P. Responder às questões formuladas previamente

P. Analisar o seguinte conjunto de questões:

* De quantos porquinhos fala a história?

* Cada um resolveu construir uma casa diferente. Que materiais utilizaram?

* Quem apareceu aos porquinhos?

* O que pretendia fazer o lobo mau?



* Qual das casas é que o lobo mau não conseguiu destruir?

Porquê?

* O que aconteceu ao lobo mau?

P. Analisar com os alunos as palavras sinalizadas como “desconhecidas”

4 - Treino da descodificação

Distribuição do texto “**Os três Porquinhos**” – 1ª parte

P - Pede aos alunos que leiam o texto de forma silenciosa, do fim para o princípio, assinalando as palavras que podem suscitar uma maior dificuldade em termos de leitura.

P- Escrita de forma visível das palavras pelo P. em frente das crianças. À medida que as escreve o P. vai lendo as sílabas em voz alta.

P/A - O P. Lê a palavra, o P. lê com o aluno; o aluno lê sozinho.

P/A - O P lê o texto “Os três porquinhos - 1ª parte”; os alunos e P. lêem em conjunto o texto, cada aluno realiza uma leitura individual do texto.

P/A – No final da realização da leitura individual, o P. mostra ao aluno as palavras que foram lidas de uma forma incorrecta, pedindo-se ao aluno que as volte a ler. Só será registado erro se houver persistência, isto é, se o aluno voltar a ler incorrectamente.

5 – Actividade de integração/compreensão do texto

Durante a leitura individual do texto (cuja velocidade e acuidade deve ser registada pela psicóloga), as restantes crianças são convidadas a ilustrarem, através de um desenho, o texto.

6 – Registo da velocidade e acuidade da leitura

Todos os alunos procedem ao registo dos dados referentes à velocidade e acuidade da leitura que realizaram individualmente, no seu respectivo gráfico de leitura.

7 – Avaliação da Sessão

Distribui-se a ficha: “*Avaliando a sessão nº 9*”, onde os alunos registaram as suas opiniões. Estas fichas são anónimas e posteriormente lidas em voz alta, no sentido



de permitirem fazer algumas reflexões em grupo e eventualmente alguns ajustes na estruturação das sessões.

Material da Sessão:

- ✓ Livro: Os Três Porquinhos
- ✓ Folha com a 1ª parte da história
- ✓ Folha com a actividade: “ *Pensa ... e completa a história*”.
- ✓ Cronómetro
- ✓ Fichas: “*O meu gráfico de leitura*”
- ✓ Ficha: “*Avaliando a sessão nº 9*”



10ª Sessão – Os Três Porquinhos

Actividades:

1 - Leitura em voz alta da história

P - O P lê o texto “Os Três Porquinhos - 2ª parte”; o aluno e o P. lêem em conjunto o texto, cada aluno realiza uma leitura individual do texto.

P/A – No final da realização da leitura individual, o P. mostra ao aluno as palavras que foram lidas de uma forma incorrecta, pedindo-se ao aluno que as volte a ler. Só será registado erro se houver persistência, isto é, se o aluno voltar a ler incorrectamente.

2 – Registo da velocidade e acuidade da leitura

Todos os alunos procedem ao registo dos dados, referentes à velocidade e acuidade da leitura que realizaram individualmente, no seu respectivo gráfico de leitura.

Material da Sessão:

- ✓ Folha com a 2ª parte da história
- ✓ Cronómetro
- ✓ Fichas: “*O meu gráfico de leitura*”



OS TRÊS PORQUINHOS

Era uma vez três porquinhos. Um dia, foram construir as suas casas. O primeiro porquinho fez uma casa de palha. O segundo porquinho fez uma casa de madeira. O terceiro porquinho fez uma casa de tijolos. Veio de lá um grande lobo mau. Foi direito à casa de palha.

- Porquinho, porquinho, deixa-me entrar – disse o grande lobo mau.

Mas o primeiro porquinho respondeu:

- Pelo pelinho do meu focinho, juro que não te deixo entrar!

- Então vou soprar, e bufar e atirar a tua casa pelo ar! – Disse o grande lobo mau.

E soprou, e bufou e atirou a casa pelo ar!

O grande lobo mau foi direito à casa de madeira.

- Porquinho, porquinho, deixa-me entrar – disse ele.

Mas o segundo porquinho respondeu:

- Pelo pelinho do meu focinho, juro que não te deixo entrar!

- Então vou soprar, e bufar e atirar a tua casa pelo ar! – Disse o grande lobo mau.

E soprou, e bufou e atirou a casa pelo ar!

O grande lobo mau foi direito à casa de tijolo.

- Porquinho, porquinho, deixa-me entrar – disse ele.

Mas o terceiro porquinho respondeu:



- Pelo pelinho do meu focinho, juro que não te deixo entrar!

- Então vou soprar, e bufar e atirar a tua casa pelo ar! – Disse o grande lobo mau.

Então soprou e bufou, tornou a soprar e a bufar, mas não pôde atirar a casa pelo ar. O grande lobo mau trepou ao telhado da casa e desceu pela chaminé ...

Chap! E assim acabou o grande lobo mau.



OS TRÊS PORQUINHOS

(1ª Parte)

Era uma vez três porquinhos. Um dia, foram construir as suas casas. O primeiro porquinho fez uma casa de palha. O segundo porquinho fez uma casa de madeira. O terceiro porquinho fez uma casa de tijolos. Veio de lá um grande lobo mau. Foi direito à casa de palha.

- Porquinho, porquinho, deixa-me entrar – disse o grande lobo mau.

Mas o primeiro porquinho respondeu:

- Pelo pelinho do meu focinho, juro que não te deixo entrar!

- Então vou soprar, e bufar e atirar a tua casa pelo ar! – Disse o grande lobo mau.



OS TRÊS PORQUINHOS

(2ª Parte)

E soprou, e bufou e atirou a casa pelo ar!

O grande lobo mau foi direito à casa de madeira.

- Porquinho, porquinho, deixa-me entrar – disse ele.

Mas o segundo porquinho respondeu:

- Pelo pelinho do meu focinho, juro que não te deixo entrar!

- Então vou soprar, e bufar e atirar a tua casa pelo ar! – Disse o grande lobo mau.

E soprou, e bufou e atirou a casa pelo ar!

O grande lobo mau foi direito à casa de tijolo.



Pensa ... e completa a história!

OS ____ PORQUINHOS

Era uma ____ três _____. Um dia, foram construir as suas casas. O primeiro porquinho fez uma casa de _____. O segundo porquinho fez uma casa de _____. O terceiro porquinho fez uma casa de _____. Veio de lá um grande lobo _____. Foi direito à ____ de palha.

- Porquinho, porquinho, deixa-me _____ – disse o grande lobo mau.

Mas o _____ porquinho respondeu:

- Pelo pelinho do meu _____, juro que não te deixo _____!

- Então vou soprar, e bufar e atirar a tua _____ pelo _____! – Disse o grande _____ mau.

E _____, e bufou e atirou a casa pelo ar!

O grande lobo mau foi direito à casa de _____.

- Porquinho, porquinho, deixa-me _____ – disse ele.

Mas o segundo _____ respondeu:

- Pelo pelinho do meu focinho, _____ que não te deixo entrar!

- Então vou soprar, e bufar e _____ a tua casa pelo ar! – Disse o _____ lobo mau.

E soprou, e bufou e atirou a _____ pelo ar!

O grande lobo mau foi direito à casa de _____.



- Porquinho, _____, deixa-me entrar – disse ele.

Mas o terceiro porquinho _____:

- Pelo _____ do meu focinho, juro que não te deixo entrar!

- Então vou soprar, e _____ e atirar a tua casa pelo ar! – Disse o grande lobo mau.

Então soprou e bufou, tornou a _____ e a _____, mas não pôde atirar a casa pelo _____. O grande lobo mau trepou ao _____ da casa e desceu pela _____ ...

Chap! E assim acabou o grande lobo _____.



Avaliando a sessão nº. 9

1 . O que mais gostaste nesta sessão?

2 . O que menos gostaste?

3 . O que aprendeste de novo?

4 . O que gostavas que fosse diferente?



5 . Há alguma sugestão que gostavas de dar? Qual?

ANEXO 2

RESULTADOS OBTIDOS PELOS ALUNOS

Quadro - Resultados obtidos pelos alunos e a respectiva avaliação das professoras.

Avaliação das professoras										
Nº	Escola	Reten.	Descod	Compre.	Ortograf.	Comport	Atenção	Veloc	Compre	Obs.
17	2	0	3	3	3	2	1	26	10	António
29	2	1	3	3	3	2	2	29	6	
27	2	0	2	2	2	2	2	29	8	Cátia
34	2	1	3	3	3	2	1	41	5	Pedro
26	2	0	2	2	3	2	2	41	7	Gonçalo
15	2	0	3	2	3	2	2	41	13	Manuel
25	2	0	1	1	1	2	2	47	8	
4	1	0	1	1	2	2	1	49	13	
33	2	0	1	1	2	2	2	49	15	
28	2	0	3	3	3	2	1	50	5	
9	1	1	2	2	3	2	1	51	15	
18	2	1	2	2	2	2	2	54	10	
16	2	0	3	3	3	1	1	56	7	Miguel
24	2	1	3	3	3	2	1	56	12	
10	1	0	1	1	2	1	1	56	16	
12	1	0	2	1	3	1	1	60	13	
31	2	1	2	2	3	2	2	60	14	
11	1	0	2	2	3	1	1	61	5	
8	1	0	1	2	1	2	2	62	9	
20	2	0	1	1	1	2	2	67	16	
21	2	0	1	1	1	2	2	74	18	
22	2	0	1	1	2	2	2	75	16	
2	1	0	2	2	2	2	1	80	4	
1	1	0	1	1	2	1	1	82	15	
23	2	0	1	1	1	2	2	88	16	
13	1	0	2	1	2	2	1	88	20	
3	1	0	2	2	3	2	2	89	10	
32	2	0	2	2	3	2	2	98	9	
19	2	0	1	1	1	2	2	98	13	
5	1	0	1	1	1	2	2	115	18	
6	1	0	1	1	1	2	2	117	18	
30	2	0	2	2	2	2	2	124	10	
7	1	0	1	1	1	2	2	158	12	
14	1	0	1	1	2	2	2	172	12	

ANEXO 3

QUESTIONÁRIO EFECTUADO ÀS PROFESSORAS

Questionário

1. IDENTIFICAÇÃO

Nome do aluno : _____ Data de
Nascimento: _____ Nome da escola: _____ Nome da
professora: _____
Número de retenções: _____ Em que anos de escolaridade? _____ Em que anos foi
professora deste aluno? _____ Tipo de Currículo aplicado:

2. FAMÍLIA

	Pai	Mãe
Idade		
Habilitações literárias		
Profissão		

3. NÍVEL DE COMPETÊNCIAS DO ALUNO

🔗 Ao nível da leitura/escrita

	1 (Sem dificuldades)	2 (algumas dificuldades)	3 (Muitas dificuldades)
Decodificação			
Compreensão			
Ortografia			

🔗 **Ao nível comportamental** (coloque uma cruz na opção que considera adequada a este aluno)

- O aluno apresenta problemas significativos* ☐
- O aluno não apresenta problemas significativos ☐

(* Entende-se por problemas significativos os comportamentos que perturbam sistematicamente o funcionamento adequado do grupo-turma).

☞ **Ao nível da Atenção/Concentração** (coloque uma cruz na opção que considera adequada a este aluno)

- O aluno apresenta problemas significativos** ☐
- O aluno não apresenta problemas significativos ☐

(** Entende-se por problemas significativos aqueles que interferem na aprendizagem e no rendimento do aluno).

OBRIGADA PELA SUA COLABORAÇÃO

ANEXO 4

TEXTO “LÁGRIMAS DE CROCODILO”

Lágrimas de crocodilo

O crocodilo estava com uma grande dor de dentes. Quem lhe acudia? Dentista, na selva não há. Podia procurá-lo na cidade mais próxima, mas quem lhe garantia que, depois, o deixavam voltar ao rio do seu pachorrento viver? Os gemidos do crocodilo metiam dó. Um passarito saltitante aproximou-se, mas não muito, e perguntou-lhe:

- O dente que dói é incisivo, canino ou molar? O crocodilo não sabia.
- É cá para trás, na queixada - respondeu ele.
- Então é molar e deve estar furado - concluiu o esperto passarinho.

Muito se admirou o crocodilo com a ciência do passarinho. E, numa voz de sofrimento, perguntou-lhe se ele não se importava de tratá-lo. O passarinho saltitou, hesitante. Outros passarinhos da família, que andavam por perto, avisaram-no:

- Vê lá no que te metes. O crocodilo pode não ser de confiança.

Mas o passarinho, que tinha bom coração, decidiu arriscar.

- Abre bem a boca - disse ele ao crocodilo.

Saltitando entre os dentes do crocodilo, como sobre um teclado de piano, o passarinho deu com o dente furado. Era, realmente, um dos últimos, já no escuro da boca enorme do crocodilo. Com muita eficiência, o passarinho brocou, limpou e tapou o buraco do dente magoado. Só lhe faltava diploma para dentista a sério.

- Abre mais a boca, para eu sair a voar.

Mais o crocodilo a fechava... Cá fora, os outros passarinhos piaram de susto.

- Tratei-te. Quero sair - exigiu o passarinho e a vozinha dele ecoou na boca cavernosa do crocodilo.

- Palita-me e limpa-me o resto da dentadura - pediu o crocodilo, entre dentes.

Caiu-lhe uma lágrima do olho esquerdo e outra, a seguir, do direito.

- Lágrimas de crocodilo - piaram os passarinhos em bando. - Velhaco. Patife. Hipócrita.

Mas, afinal, estas eram as lágrimas sinceras. O crocodilo sentia-se aliviado e agradecido. Quando o passarinho, depois de ter feito uma limpeza geral aos dentes do crocodilo, voou para o meio dos outros, foi recebido como um herói. E, daí em diante, todos os passarinhos saltitantes da beira-rio passaram a frequentar as queixadas dos crocodilos, à cata de restos de comida. Ganham os crocodilos e ganham os passarinhos. Ao contrário do que consta, na selva também há harmonia.

António Torrado (História do dia)